



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

***LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
LETRAS DE LA UNAM. UN ESTUDIO SOBRE LA PLANTA DOCENTE DEL
NIVEL DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA***

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ILSE CAROLINA CASTRO ZAVALA

ASESOR:

DR. HUGO CASANOVA CARDIEL

MÉXICO, D.F., OCTUBRE DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN	9
1. La investigación educativa: Constitución	10
<i>Concepciones sobre la investigación educativa</i>	10
<i>Enfoques de la investigación educativa</i>	13
<i>La cuestión de los fines de la investigación educativa</i>	19
<i>Principales actores en el desarrollo de la investigación educativa</i>	21
2. La investigación educativa: Agenda temática y marco analítico	24
<i>Temáticas de la investigación educativa</i>	24
<i>Críticas a la investigación educativa</i>	27
<i>Hacia un marco analítico de la investigación educativa</i>	29
CAPÍTULO II. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	32
1. El marco internacional de la investigación educativa	35
<i>Antecedentes: Del siglo XVIII a la primera mitad del siglo XIX</i>	36
<i>Surgimiento de la investigación educativa. La segunda mitad del siglo XIX</i>	37
<i>Primeras décadas de desarrollo. De 1900 a 1929</i>	40
<i>Disminución en la producción de investigación educativa. De 1930 a 1944.</i>	42
<i>Segundo período de desarrollo. De 1945 a los setenta.</i>	43
<i>Coexistencia de enfoques. De 1970 a la primera década del siglo XXI</i>	45
2. El marco nacional de la investigación educativa.....	46
<i>Los inicios de la investigación educativa. De 1936 a 1970</i>	47
<i>Expansión de la investigación educativa. De 1971 a 1989</i>	49
<i>Consolidación de la investigación educativa. La década de los noventa.</i>	51
<i>Innovación e internacionalización de la investigación educativa. El siglo XXI</i>	52

3. La investigación educativa en la UNAM	54
<i>Marco institucional</i>	54
<i>La investigación educativa en la FFyL</i>	58
CAPÍTULO III. EL PROFESORADO DE PEDAGOGÍA DE LA FFYL Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	61
1. Datos generales de la planta docente	64
<i>Nombramientos</i>	65
<i>Formación académica del profesorado</i>	73
<i>Estímulos y reconocimientos</i>	77
2. Actividades de investigación.....	79
<i>Líneas de investigación</i>	79
<i>Producción académica</i>	82
<i>Proyectos de investigación</i>	85
<i>Asociaciones académicas</i>	88
<i>Otras actividades académicas relacionadas con la investigación</i>	90
<i>Fortalezas y retos de la investigación</i>	92
3. Formación para la investigación	99
<i>Dirección de tesis, tesinas e informes académicos</i>	99
<i>Incorporación de los estudiantes a proyectos de investigación</i>	100
CONCLUSIONES.....	103
ANEXOS.....	107
FUENTES DE CONSULTA.....	110

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México que, a través de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, me brindó la formación y respaldo durante los estudios de licenciatura.

Al profesor Hugo Casanova por el tiempo dedicado a la construcción y revisión de este trabajo, pero sobre todo por el apoyo brindado para llevarlo a cabo. A las profesoras Martha Corenstein, Ana Salmerón, Zaida Celis y Guadalupe Olivier por la revisión y sus valiosas aportaciones a este texto.

A las profesoras Guadalupe García, Marcela Gómez y Pilar Martínez, así como al profesor Fernando Jiménez quienes aceptaron formar parte de esta investigación concediéndome una entrevista. En ello agradezco, una vez más, la participación de las profesoras Martha Corenstein y Ana Salmerón.

Asimismo agradezco a todas y todos los profesores que atendieron a la convocatoria contestando el cuestionario.

A la profesora Gloria Villegas, directora de la Facultad de Filosofía y Letras, por su respaldo en el acceso a la información estadística.

A la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior por otorgarme una beca para la realización de esta tesis.

A Tania Nieto, Joanne Keller, Giovanna Rivera, Elizabeth García, Gabriela Torres, Irene Díaz, Karla López y Beatriz Peralta, así como a Nathalie Portilla, Atenea Rosado y Tizoc Sánchez por ayudarme a crecer y por tantos momentos compartidos.

A mi querida familia, especialmente a mis padres Margarito Castro y Reyna Zavaleta, así como a mis hermanas Dania, María y mi hermano José por estar siempre a mi lado.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa (IE) constituye un elemento fundamental para el campo de la educación. A través de la IE se atienden las diversas problemáticas que convergen en los procesos educativos y se producen nuevos conocimientos que contribuyen al desarrollo y al fortalecimiento de este campo del saber.

Aunque la historia de la IE se extiende a poco más de un siglo, es en las décadas recientes que ha adquirido un mayor reconocimiento y validez. En tal sentido, hoy representa un ámbito de suma importancia en todo el mundo.

Desde sus inicios, la IE se ha desarrollado en el sector universitario, y a pesar de que se ha extendido a otros ámbitos, en México son las instituciones de educación superior las que participan principalmente en las reflexiones y análisis sobre el tema educativo. En ello cabe destacar la participación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) institución que, a lo largo del siglo XX, concentró algunos de los esfuerzos más significativos para el impulso de la IE.

El curso de la IE en esta institución ha sido complejo, evolucionando desde una modalidad incipiente a mediados del siglo XX hasta alcanzar, en los años recientes, un importante nivel de desarrollo. Así, respondiendo a diferentes tradiciones y niveles de exigencia, la IE comenzó a realizarse en facultades y escuelas de humanidades y ciencias sociales, así como en institutos y centros de investigación de estas áreas del conocimiento e incluso en dependencias académico-administrativas.

En ese marco, la participación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) principalmente a través del profesorado de pedagogía –tanto de la licenciatura en el sistema escolarizado como del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)– ha sido de gran relevancia.

Asimismo el posgrado en pedagogía, con sus estudios de maestría y doctorado, ha tenido una importante participación en el desarrollo de la IE. Los trabajos de su profesorado y las tesis de sus egresados muestran como la docencia y la investigación se vinculan y se fortalecen mutuamente. Estos estudios, ubicados actualmente en el marco de la colaboración entre la FFyL, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Estudios Superiores Aragón, han tenido un gran avance y han contribuido a la expansión de la IE en la UNAM. Sin embargo, el centro de análisis de este trabajo es el nivel de licenciatura, pues se ha considerado que es un espacio poco explorado.

En tal sentido, el objetivo central de esta investigación es la identificación, descripción y análisis de las actividades de investigación realizadas por los profesores del nivel de licenciatura en pedagogía de la FFyL y su recorte en términos temporales es del 2013 al 2015.

Se trata de un estudio de carácter exploratorio que busca aportar mayores elementos para el conocimiento del campo educativo. Se parte del supuesto que, si bien el perfil normativo e institucional de la planta académica está claramente definido y orientado hacia las tareas docentes, en la práctica existe un importante componente de actividades propias de la investigación. Esto no significa que todos los profesores deban ser denominados como investigadores, pero sí muestra que

una gran mayoría de ellos, realiza actividades relacionadas con la investigación. Todo ello constituye una situación que favorece tanto al trabajo académico como a los estudiantes.

Las preguntas que orientan este trabajo son ¿En qué medida los profesores de pedagogía de la FFyL realizan IE? ¿Qué se está investigando? ¿Cuáles son las grandes líneas temáticas de la IE que siguen estos profesores? ¿Cuál su producción académica? ¿Con qué recursos se cuenta para la IE?

Las fuentes de información en las cuales se basa este estudio son tres: el Informe 2013 de profesores de carrera y el Informe 2013 de profesores de asignatura; el Cuestionario al profesorado del Colegio de Pedagogía de la FFyL –aplicado en 2014– y las entrevistas realizadas a profesores del Colegio de Pedagogía en 2015.

El trabajo se integra en tres capítulos. El primero aborda diversos elementos que caracterizan a la IE como son la propia definición y la descripción de los enfoques que intervienen en ella. También se hace alusión a sus fines, a sus principales actores, así como a las temáticas sobre las cuales se indaga. Por último se exponen algunas críticas que se le han hecho a la IE y se establecen las actividades de investigación que serán consideradas en este estudio.

En el segundo capítulo se hace un breve recuento histórico de la IE. El recorrido parte del surgimiento de la IE en el siglo XIX hasta la primera década del XXI y abarca tanto el ámbito internacional como el nacional. En el primer caso se aborda la constitución y desarrollo de la IE a nivel mundial, principalmente a partir de las aportaciones de Gilbert de Landsheere y, en el segundo caso se aborda el curso de la IE en México a través de las indagaciones realizadas por diversos

especialistas en el campo. Asimismo se da cuenta de algunos rasgos históricos relevantes de la IE en la UNAM y de manera particular en la FFyL.

En el tercer capítulo se presenta la sistematización de los datos obtenidos en la investigación a partir de tres rubros de análisis. El primero está centrado en exponer las características generales de la planta docente de pedagogía abarcando desde la edad hasta la formación académica de los profesores; en el segundo rubro se abordan los rasgos de las actividades de investigación como son las líneas de investigación a las que están adscritos estos profesores, su producción académica, así como su participación en proyectos de investigación y en asociaciones de investigación tanto nacionales como internacionales, entre otros. El tercer apartado muestra la participación que tienen los profesores en la formación de los estudiantes en materia de investigación.

Al final del trabajo se incluye un apartado conclusivo donde se destacan los principales hallazgos de la investigación. Es pertinente señalar que a través de esta indagación se busca contribuir al conocimiento sobre la IE que se realiza en la FFyL y aportar elementos para el reconocimiento de las diversas y complejas funciones de su planta docente.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN

“El avance del conocimiento científico en educación no apunta ante todo a constituir una ciencia, sino a armar lo más científicamente posible una práctica”

Gilbert de Landsheere

A lo largo de las tres últimas décadas las reflexiones sobre el campo educativo se han incrementado de una manera notable. En ese lapso también se han consolidado instituciones, grupos y proyectos de IE que muestran la importancia que hoy se le otorga a la educación y a sus diferentes procesos.

Este primer capítulo está centrado en la identificación y descripción de los principales rasgos de la IE. Se busca ofrecer una sistematización de las concepciones más significativas de la IE distinguiendo algunos consensos y diferencias entre los especialistas. Asimismo se identifica a los grandes enfoques que convergen en la IE, entre otras características que la definen; todo ello en la perspectiva de lograr un acercamiento analítico al estudio de la educación.

Algunas de las preguntas, que orientan este apartado son las siguientes:
¿Para qué se realiza la IE? ¿Qué lugar ocupa en el campo de la educación?
¿Cuáles son sus aportes? ¿Quiénes han sido los principales actores en su desarrollo? ¿Qué temáticas o áreas se abordan? Para finalizar se exponen algunas críticas que dan lugar a una mayor reflexión sobre el desarrollo de la IE.

1. La investigación educativa: Constitución

Concepciones sobre la investigación educativa

Una de las preguntas obligadas en un trabajo de investigación como el que aquí se presenta, es la referida al sentido mismo de lo que se analiza: ¿qué es la investigación educativa? Sin la intención de plantear una definición rígida o limitativa, resulta pertinente acudir a los planteamientos de diversos especialistas en este campo.

Así, de acuerdo con Carr, uno de los teóricos contemporáneos de la educación más reconocidos, la IE se encarga del estudio y solución de los problemas educativos, los cuales tienen como característica distintiva la *praxis*.¹ Dichos problemas se presentan “[...] cuando hay alguna discrepancia entre una práctica educativa y las expectativas con las que ésta se emprende [marco teórico]”,² dando lugar tanto al fracaso de la acción como de la teoría o teorías que la sustentan.

Pero la relación teoría-práctica es mucho más compleja, la práctica educativa no está regida completamente por la teoría “[...] sino también por las exigencias de la situación [...] en la que se aplica [...]”.³ Así, en algunas circunstancias la acción puede plantear la reestructuración o transformación de

¹ Carr, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, 3ª ed., Madrid, Morata.

² *Ibid.*, p. 109.

³ *Ibid.*, p. 101.

una determinada teoría y, de forma contraria, la constitución de una teoría puede modificar cierta práctica,⁴ dando paso a una revisión constante entre ambas.

En palabras de Soltis, la IE es una categoría conceptual que engloba una gran cantidad de lenguajes y lógicas de investigación que intentan dar sentido a los aspectos educativos.⁵ Soltis hace alusión a la investigación pedagógica, indicando que básicamente se encarga del estudio de la enseñanza. Sin embargo, no expresa claramente cuáles son las diferencias entre estos dos procesos de investigación, sólo argumenta que “[...] la educación es un proceso social más extenso que la pedagogía”.⁶

Por otro lado, Latapí, pionero en el desarrollo de la IE en México y Latinoamérica, define a la IE como “[...] el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos”.⁷ Dicho autor menciona que la IE es una labor condicionada al contexto en el cual se efectúa, donde intervienen tanto factores internos como externos que repercuten en su desarrollo.

También pueden apreciarse visiones más generales sobre la IE. Tal es el caso de Sarramona quien expresa que la IE comprende “[...] los estudios científicos que hacen referencia a cualquiera de las vertientes de la educación [...]”⁸. Otras son más específicas, Carrasco y Calderero definen a la IE de acuerdo

⁴ *Ibid.*

⁵ Soltis, Jonas (1984) “On the nature of educational research”, in *Educational Researcher*, vol. 13, no. 10, pp. 5-10.

⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁷ Latapí, Pablo (1994) *La investigación educativa en México*, México, FCE, p. 14.

⁸ Sarramona, Jaime (1980) *Investigación y estadística aplicadas a la educación*, Barcelona, CEAC, p. 17.

con los tres enfoques que en ella actualmente se concentran: así en el enfoque empírico-analítico “[...] consiste en la aplicación del método científico –propio de las Ciencias Naturales– al estudio de los problemas educativos”; en el interpretativo “[...] investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo”; y en el enfoque crítico se plantea que la IE está encargada de la generación de “[...] conocimiento útil para [una determinada] acción educativa [...]”.⁹

Asimismo es importante referir los planteamientos de algunas asociaciones académicas de IE. En el caso de la Asociación Americana de Investigación Educativa¹⁰ (AERA por sus siglas en inglés):

La investigación educativa es el campo científico de estudio que examina la educación y los procesos de aprendizaje, así como los atributos humanos, las interacciones, las organizaciones e instituciones que comparten este esfuerzo. Los académicos en este campo buscan describir, entender y explicar cómo se adquiere el aprendizaje y como los contextos de educación formales e informales lo afectan en todas las formas. La investigación educativa abarca el espectro completo de métodos rigurosos adecuados a las preguntas que son contestadas y orientadas al desarrollo de nuevas herramientas y métodos.¹¹

⁹ Carrasco, José y José Calderero (2000) *Aprendo a investigar en educación*, Madrid, Rialp, pp. 21-22.

¹⁰ Asociación pionera en el desarrollo de la IE.

¹¹ American Educational Research Association. *What is education research?* Disponible en: <http://www.aera.net/EducationResearch/WhatIsEducationResearch/tabid/13453/Default.aspx>

A su vez, en el caso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y sin plantear una definición directa, los objetivos establecidos en sus Estatutos permiten señalar que la IE se encarga de “[...] la creación, acumulación y difusión de conocimientos referidos a la educación”.¹² Los Estatutos también marcan la importancia de la formación e interacción de redes y grupos de trabajo orientados hacia el desarrollo de la educación; la formación y actualización de investigadores; la promoción de publicaciones, redes de información y bancos de datos; así como la promoción de encuentros académicos, entre otros objetivos.

La mayoría de los planteamientos antes referidos coinciden, de manera explícita o no, en algunos puntos que caracterizan a la IE: la sistematicidad con que este proceso debe llevarse a cabo y que tiene como fin primordial la generación de nuevo conocimiento; así como el uso de herramientas conceptuales y de métodos que aseguren la validez de los procesos de investigación y la difusión del conocimiento a través de diversos medios. Cabe señalar que actualmente la discusión conceptual sobre la IE es incipiente y en la literatura especializada prevalece el debate sobre conceptos metodológicos.

Enfoques de la investigación educativa

Si bien se sigue discutiendo acerca de la pertenencia o no del campo educativo a las ciencias sociales, puede observarse que la IE ha seguido las tendencias que van marcando esta área del conocimiento. Así, en un primer momento, a finales del siglo XIX, la IE adoptó el enfoque positivista; posteriormente aumentaron las

¹² COMIE. *Estatutos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, A. C. Disponible en: http://www.comie.org.mx/docs/comie/estatutos/estatutos_compulsa_20080514.pdf

investigaciones realizadas bajo el enfoque interpretativo y en las últimas décadas se ha retomado el enfoque crítico.¹³ Todo ello ha tenido lugar sin la completa desaparición de los otros enfoques.

Es de suma importancia conocer las características de cada uno de estos enfoques ya que determinan “[...] cómo se formula un problema y cómo se aborda metodológicamente”.¹⁴ A continuación se describe esto con más detalle.

El enfoque empírico-analítico o positivista proviene de las ciencias naturales, se caracteriza por la búsqueda de relaciones causales para la explicación de los hechos, basándose principalmente en la observación empírica, la medición –cuantificación– y la experimentación.¹⁵ Este enfoque plantea la objetividad y la posibilidad de generalización de sus resultados.

Desde sus inicios, la IE se ha desarrollado bajo el enfoque empírico-analítico. Al respecto, especialistas como De Landsheere señalan que las primeras investigaciones educativas se realizaron en la segunda mitad del siglo XIX con la introducción del método experimental a los estudios de la educación.¹⁶ Bajo esta visión, autores como Spencer, Huxley, Bain y otros, afirmaban que con este método se podría resolver los problemas educativos de la época.¹⁷

Los límites de tal perspectiva serían evidentes pues, a pesar de las numerosas investigaciones realizadas bajo el método experimental –principalmente por autores anglosajones– y de otros métodos característicos del

¹³ Husén, Torsten (1991) “Investigación: paradigmas en educación” en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.

¹⁴ *Ibid.*, p. 3420.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ De Landsheere, Gilbert (1996) *La investigación educativa en el mundo*, México, FCE.

¹⁷ Carr, Wilfred, *op cit.*

enfoque empírico-analítico, los problemas educativos continuaban persistiendo. Esto puso en cuestión la confianza que se había depositado en dicho enfoque y generó su desvalorización dando lugar a diversas críticas, entre las que destacaba tener una visión parcial o fragmentada de los problemas educativos.¹⁸

Por ello se daría lugar prácticamente a lo que Kuhn denomina como *revolución científica*,¹⁹ y que representó la adopción de un enfoque interpretativo o cualitativo que busca “[...] descubrir pautas, patrones y regularidades que permitan comprender el sentido, el significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos educativos”.²⁰

El enfoque interpretativo es propio de las ciencias sociales y se presenta como la contraparte del paradigma positivista ya que busca ser más holístico; en él convergen el idealismo alemán, la fenomenología y la hermenéutica,²¹ además retoma algunos marcos ideológicos y metodológicos de la antropología, la sociología cognitiva, el interaccionismo simbólico, entre otros.²²

Entre las críticas que ha recibido tal enfoque, se incluye la afirmación de que carece de objetividad, lo cual llega a restar validez a sus hallazgos, además de ser poco generalizable debido a que en ocasiones se estudian cuestiones muy particulares. No hay un registro de la fecha exacta en que comenzó a utilizarse en

¹⁸ Husén, Torsten, *op cit.*

¹⁹ Kuhn, Thomas (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.

²⁰ Escudero, Juan (1990) “Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica”, en *Revista Currículum*, núm. 2. Disponible en: http://www.quadernsdigitalis.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2642

²¹ Husén, Torsten, *op cit.*

²² Escudero, Juan, *op cit.*

la IE pero representa, al igual que el paradigma positivista, uno de las tendencias dominantes del siglo XX.²³

El enfoque crítico se instauró más recientemente en el campo de la educación,²⁴ también surge de las ciencias sociales y tiene sus fundamentos ideológicos y metodológicos en la teoría crítica representada por Adorno, Horkheimer y Habermas principalmente, así como en el neomarxismo y en los planteamientos hechos por Freire, entre otros.²⁵

Dicho enfoque está centrado en “[...] la idea del conocimiento *en y para* la acción”,²⁶ lo cual hace posible una mayor participación de los sujetos que se involucran en la transformación de su realidad educativa. Se caracteriza por hacer uso de la dialéctica y se enfoca en lograr la emancipación de los sujetos.

Tabla 1. Principales características de los paradigmas que convergen actualmente en la investigación educativa

	Empírico-Analítico	Interpretativo	Crítico
Forma de conocimiento	Objetiva; nomológica; teorías explicativas	Subjetiva; ideográfica; comprensión interpretativa	Dialéctica, comprensión reflexiva; <i>praxis</i>
Métodos de investigación	Científico-natural; experimental; cuantitativo	Histórico-interpretativo; etnometodológico; iluminativo	Ciencia social crítica; investigación-acción emancipadora
Interés humano	Técnico	Práctico	Emancipador
Fin práctico	Instrumental; “medios-fin”	Deliberativo: informa el juicio	Crítico: transformador

Fuente: Tomado de Carr, Wilfred (2002) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, 3ª ed., Madrid, Morata, p. 126.

²³ Husén, Torsten, *op cit.*

²⁴ Escudero, Juan, *op cit.*

²⁵ Husén, Torsten, *op cit.*; Escudero, Juan, *op cit.*

²⁶ Escudero, Juan, *op cit.*

Escudero plantea que el enfoque crítico cumple con mayores criterios de idoneidad para orientar las investigaciones educativas por considerar tanto el aspecto teórico como el práctico²⁷ que, de acuerdo con lo expresado por Carr, se encuentran presentes en todo problema educativo.

No obstante, hay otras posturas que se inclinan más por la realización de la IE bajo la conjunción de enfoques debido a la gran complejidad que manifiestan los problemas educativos. Ejemplo de ello son los planteamientos de Husén²⁸ quien habla sobre la pertinencia de realizar la IE bajo el enfoque empírico-analítico e interpretativo, ya que debido a su oposición proporcionan las dos pautas para abordar los problemas educativos, es decir, reúnen la mirada objetiva y subjetiva que se traduce en un estudio mucho más completo.

En esta misma línea, Soltis propone que la IE sea empírica, interpretativa y crítica para que pueda obtenerse una perspectiva más integral del objeto de estudio. Además alude a una cuarta característica: la dimensión normativa que se refiere a las cuestiones éticas a considerar cada vez que se efectúa una investigación en el campo de la educación ya que se involucra a los sujetos.²⁹

La conjunción de enfoques en un determinado proceso de investigación es muy reciente. Durante la mayor parte del siglo XX se sostuvo la idea sobre la *pureza* del método en las ciencias sociales y por ende en el campo de la educación,³⁰ sin tomar en cuenta que “[...] no puede prevalecer ningún tipo de

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Husén, Torsten, *op cit.*

²⁹ Soltis, Jonas, *op cit.*

³⁰ De Landsheere, Gilbert, *op cit.*

paradigma [...] en un campo de tantas facetas como es el de la investigación educativa”.³¹

Aunque no es el propósito de este trabajo profundizar en los complejos aspectos de la metodología, es importante mencionar que en la IE actualmente concurren una gran variedad de perspectivas metodológicas.

Siguiendo a McMillan y Schumacher, las metodologías que se utilizan en el enfoque empírico-analítico se agrupan en experimentales y no experimentales. Las primeras se caracterizan por la manipulación directa de lo que acontece, entre ellas se encuentra la investigación experimental y la cuasiexperimental fundamentalmente. Por el contrario, la metodología no experimental se utiliza para el estudio causal de los fenómenos que ya ocurrieron, es decir, aquellos que no es posible manipular; se integra por la metodología descriptiva, comparativa, correlacional y ex post facto.³²

En el enfoque interpretativo las diversas metodologías se agrupan en interactivas y no interactivas. En el grupo interactivo los datos son recabados a través de procedimientos que permiten estar en contacto directo con el sujeto –etnografía, fenomenología, estudio de caso, entre otras– mientras que la no interactiva se desarrolla a partir de los datos que son obtenidos a través de documentos –análisis conceptual e histórico.³³

Con respecto al enfoque crítico, Escudero señala que algunas de las metodologías que se utilizan son la investigación-acción, la investigación participante y el método freiriano que “[...] supone una propuesta de marco para

³¹ Husén, Torsten, *op cit.*, p. 3419.

³² McMillan, James y Sally Schumacher (2005) *Investigación educativa*, 5a. ed., Madrid, Pearson Educación.

³³ *Ibid.*

cualquier proceso de acción transformadora y de cambio con sujetos determinados en una situación concreta”.³⁴

La cuestión de los fines de la investigación educativa

Toda investigación es una tarea que se emprende con la finalidad de generar nuevo conocimiento para abordar los problemas que se presentan en un determinado campo de conocimiento.³⁵ Dicho proceso toma como base un marco de conocimientos, puesto que nunca se parte de cero.³⁶

En la IE, al igual que en la investigación en general, se busca acrecentar el conocimiento que se tiene sobre la educación para su mayor progreso. Sin embargo, no siempre sucede de esta manera ya que en ocasiones las investigaciones detonan en “[...] la redefinición de un problema, la destrucción de un mito, la reformulación de prioridades de investigación [...]”,³⁷ entre otras.

Así, el papel que desempeña la IE es fundamental, ya que aporta elementos para la solución de los problemas educativos, en ocasiones con “[...] la preparación de un producto tangible para uso directo de las escuelas, aulas y hogares [...]”.³⁸ Además, a través de ella se logra hacer innovaciones en el campo de la educación.³⁹

³⁴ Escudero, Juan, *op cit.*

³⁵ Carr, Wilfred, *op cit.*

³⁶ Bunge, Mario (1983) *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, 2ª ed., Barcelona, Ariel.

³⁷ Latapí, Pablo, *op cit.*, p. 233.

³⁸ Marklund, Sixten y John Keeves (1991) “Investigación: necesidades y prioridades” en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *op cit.*, p. 3389.

³⁹ Arredondo, Martiniano, *et al.* (1989) *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, México, UNAM-CESU. (Cuadernos del CESU, núm. 13)

En algunos casos la IE busca incidir en las decisiones políticas que tienen repercusiones en la práctica educativa. Esto no siempre se logra por las diferentes maneras en que operan estos dos procesos. Al respecto, Husén⁴⁰ hace mención de tales disparidades:

Tabla 2. Diferencias entre la IE y la toma de decisiones políticas.

Investigación Educativa	Toma de decisiones políticas
- Atención a problemas que se presentan en el campo educativo	- Atención a problemas que se apegan a sus programas de acción o intereses políticos
- Más autónoma	- Más limitada
- Mayor interés por incidir en el campo de conocimiento	- Es más pragmática
- No se ve tan limitada en cuanto al tiempo	- Generalmente se dispone de poco tiempo
- Es más crítica	- No acepta la crítica
- Lenguaje especializado	

Fuente: Elaboración propia con base en Husén, Torsten (1991) "Investigación educativa y toma de decisiones políticas" en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *op cit.*, pp. 3000-3004.

Otro elemento relacionado con la desarticulación entre la IE y la toma de decisiones es la escasa comunicación que hay entre ellas. Pues los resultados de la IE son dados a conocer en medios especializados dirigidos a la propia comunidad científica y prevalece la idea de que el interés mostrado desde la esfera política hacia los resultados de la investigación es muy poco frecuente. No obstante, es posible reconocer que algunos estudios realizados por organismos internacionales se llegan a constituir en el marco de referencia para la toma de decisiones y la política educativa de diversos países.

⁴⁰ Husén, Torsten (1991) "Investigación educativa y toma de decisiones políticas" en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *op cit.*

Principales actores en el desarrollo de la investigación educativa

Los elementos distintivos del campo de la educación, de acuerdo con Arredondo, son “[...] en primer término, una producción especializada y productores especializados que hacen de la investigación una actividad profesional, y en segundo, [...] *consumidores* que demandan y requieren de esa producción”.⁴¹ En las siguientes líneas serán abordados cada uno de estos grupos iniciando con los dedicados a la producción.

Organizaciones

Postlethwaite menciona que las organizaciones dedicadas a la promoción y a la realización de IE se clasifican en dos grupos: las instituciones de IE y las asociaciones de IE.⁴² Entre las instituciones de IE se encuentran principalmente las universidades y los centros de investigación.

- ***Las universidades.*** Desde el siglo XIX, las universidades han asumido las tareas de investigación en los diferentes campos del saber,⁴³ entre ellos el campo de la educación. Inicialmente no contaban con espacios exclusivos para la IE pero, debido a su desarrollo en el siglo XX, comenzaron a surgir oficinas, departamentos e institutos dedicados especialmente a las actividades de la IE.⁴⁴

⁴¹ Arredondo, Martiniano, *et al.*, *op cit.*, p. 20.

⁴² Postlethwaite, Neville (1991) “Investigación: organizaciones en el campo de la educación” en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *op cit.*

⁴³ Clark, Burton (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, UNAM-M.A. Porrúa.

⁴⁴ Postlethwaite, Neville, *op cit.*

- *Los centros⁴⁵ de IE.* Se refiere a las instituciones tanto públicas como privadas “[...] cuya razón de ser única o predominante es realizar IE”.⁴⁶ Con respecto a los centros de IE de carácter público es relevante señalar que suelen ser de dos tipos: los que forman parte del ministerio de educación y los centros independientes.⁴⁷
- *Las asociaciones de IE.* Éstas comenzaron a surgir a partir del desarrollo que la IE experimentó en el siglo XX con el fin de lograr una mayor comunicación entre los investigadores educativos “[...] sobre los problemas de investigación comunes”.⁴⁸ Actualmente hay asociaciones de IE tanto nacionales como internacionales.
- *Los organismos internacionales.* No forman parte de un grupo específico de las organizaciones de la IE ya que han creado tanto instituciones de IE como asociaciones de IE. En las últimas décadas se han constituido en actores de gran importancia ya que operan a nivel internacional, constituyendo grupos de investigación interdisciplinarios, así como la cooperación entre especialistas o investigadores de diversos países.⁴⁹ Algunos organismos internacionales han creado institutos o centros dedicados especialmente a la IE como es el caso del Centro para la Innovación y la Investigación Educativas (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

⁴⁵ Latapí, Pablo, *op cit.*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁷ Postlethwaite, Neville, *op cit.*

⁴⁸ *Ibid.*, p. 3399.

⁴⁹ De Landsheere, Gilbert, *op cit.*

Actores individuales

- *Investigadores.* Son quienes se dedican a la tarea de indagación profesional y sistemática en el campo de la educación. Suelen tener dedicación absoluta a la vida académica y su trabajo es difundido en medios especializados. Los investigadores de la educación tienen en términos generales, formación específica en educación o en ciencias sociales⁵⁰ y humanidades.
- *Profesores universitarios.* Son quienes desempeñan de manera principal actividades de formación profesional y personal en las instituciones universitarias. Aunque su nombramiento alude centralmente a las tareas docentes, también desarrollan actividades de investigación, difusión e incluso de gestión. Esto ocurre básicamente en el caso de los profesores de carrera o de tiempo completo.⁵¹ Los profesores universitarios además de realizar investigaciones en el ámbito de sus disciplinas, llevan a cabo procesos reflexivos sobre su actividad docente y trabajan en la formación de futuros investigadores.⁵² En algunos sistemas universitarios son denominados en la figura de profesor-investigador.⁵³

⁵⁰ Härnqvist, Kjell (1991) "*Investigadores: formación*" en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *op cit.*

⁵¹ González, Hamlet, Ángela Lambert y José Luis Serrano (2012) *Las necesidades de formación de los docentes universitarios*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 23.

⁵² Benedito, Vicenç, Virginia Ferrer y Vicente Ferreres (1995) *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

⁵³ Cfr. Díaz Barriga, Ángel (1990) *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, UNAM-CESU, pp. 57-62. (Cuadernos del CESU, núm. 20)

Siguiendo a Arredondo, los actores que se han constituido como principales *consumidores* de la IE son los propios investigadores educativos –comunidad científica–, los docentes de todos los niveles educativos, los estudiantes del campo de la educación y los tomadores de decisiones que están adscritos a las instituciones educativas o a los ministerios de educación⁵⁴ que en la mayoría de los países son los grandes reguladores de las prácticas educativas.

2. La investigación educativa: Agenda temática y marco analítico

Temáticas de la investigación educativa

La diversidad de temáticas que aborda la IE es consecuencia de la complejidad que caracteriza al proceso educativo y de la gran cantidad de problemas que ha enfrentado y enfrenta hoy la educación. Dichas temáticas no son universales⁵⁵ por ello es que no existe una clasificación única.

Al respecto, Härnqvist⁵⁶ hace una importante clasificación del proceso educativo a través de sus etapas y niveles de análisis. De acuerdo con este autor las etapas abarcan “[...] desde los objetivos y los sistemas establecidos por la sociedad y las características del *input* de los estudiantes, pasando a través de la situación de la enseñanza-aprendizaje, hasta llegar a la evaluación de los

⁵⁴ Arredondo, Martiniano, *et al.*, *op cit.*

⁵⁵ Marklund, Sixten y John Keeves, *op cit.*

⁵⁶ Härnqvist, Kjell, *op cit.*

resultados”.⁵⁷ Dichas etapas son abordadas en tres niveles: el macro, el nivel intermedio y el micro (tabla 3).

Tabla 3. Niveles de análisis del proceso educativo

Nivel	Dimensiones que abarca	Disciplinas en las que se apoya
<i>Macro</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel que juega la educación en la sociedad • Relación entre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo 	economía sociología historia filosofía
<i>Intermedio</i>	Situación de la enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> • Currículum • Métodos de enseñanza • Interacción social en la situación de la enseñanza-aprendizaje 	Construcción de la propia estructura conceptual y metodológica
<i>Micro</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Características del estudiante • Desarrollo del estudiante como individuo • Condiciones básicas del aprendizaje 	Principalmente la psicología

Fuente: Elaboración propia con base en HÄRNQVIST, Kjell (1991) “Investigadores: formación” en Husén, Torsten y Neville Postlethwaite, *op cit.*, p. 3423.

Durante las primeras décadas del siglo XX, las investigaciones educativas estuvieron enmarcadas en el campo de la psicología, en este contexto las temáticas principales eran “[...] el desarrollo del niño, la psicología del aprendizaje y las pruebas mentales”.⁵⁸ Sin embargo varios años más tarde la IE comenzó a enfocarse en otro tipo de problemas educativos, lo cual hizo posible su desarrollo, diversificación y ampliación, así como la generación de nuevas temáticas para su clasificación.

Fue durante la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial cuando se produjeron grandes cambios en cuanto a los temas que se debían atender,

⁵⁷ *Ibid.*, p. 3423.

⁵⁸ Postlethwaite, Neville, *op cit.*

ejemplo de ello es el auge que tomaron las problemáticas de los ministerios de educación y el tema de la igualdad de oportunidades en la educación.⁵⁹

Otro hecho importante fue el desarrollo tecnológico de esta época y su posterior uso en la IE que suscitó modificaciones “[...] tanto [en] los tipos de problemas que podían ser investigados, como las maneras de pensar sobre [...] [ellos]”,⁶⁰ ya que permitió el manejo de una gran cantidad de datos que anteriormente era de gran dificultad o imposible abarcarlos, esto particularmente tuvo repercusiones en el enfoque positivista por estar centrados en la cuantificación.⁶¹

En esta misma línea es importante resaltar que los diferentes enfoques son un factor a considerar para abordar determinados problemas educativos,⁶² ya que algunos de ellos, por sus características, sólo pueden estudiarse a través de cierto enfoque, ejemplo de ello son los estudios de caso que comenzaron a ser realizados a partir del paradigma interpretativo.

Debido a la gran diversidad de temáticas que se abordan actualmente, vale la pena referir, a manera de ejemplo, al menos los grandes rubros definidos por el COMIE para sus congresos nacionales:

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Marklund, Sixten y John Keeves, *op cit.*, p. 3391.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*

Tabla 4. Áreas temáticas del XI y XII Congreso Nacional de Investigación Educativa

XI CNIE	XII CNIE
1) Aprendizaje y desarrollo humano	1) Sistema educativo en su conjunto
2) Currículo	2) Posgrado y desarrollo del conocimiento
3) Educación ambiental para la sustentabilidad	3) Educación inicial y básica
4) Educación superior, ciencia y tecnología	4) Educación continua y otras alfabetizaciones
5) Educación y conocimientos disciplinares	5) Educación media superior
6) Educación y valores	6) Educación en espacios no escolares
7) Entornos virtuales de aprendizaje	7) Educación superior
8) Filosofía, teoría y campo de la educación	
9) Historia e historiografía de la educación	
10) Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión	
11) Investigación de la investigación educativa	
12) Multiculturalismo y educación	
13) Política y gestión	
14) Prácticas educativas en espacios escolares	
15) Procesos de formación	
16) Sujetos de la educación	
17) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	

Fuente: COMIE (2011) *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE; COMIE (2013) *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.

Críticas a la investigación educativa

Debido a que la IE tiene poco tiempo de desarrollo no ha llegado a consolidarse como lo han hecho otros campos de investigación en diferentes disciplinas del saber; a esto contribuye el hecho de estudiar un proceso tan complejo como es la educación.

Todo ello ha dado lugar a diversas críticas que vale la pena mencionar. Una de ellas está relacionada con la denominación de la IE. Carr se pregunta si al hablar de la IE se hace referencia a un tipo de investigación particular: ¿qué la hace diferente de otro tipo de investigación? a lo cual responde, como ya se ha mencionado, que el abordaje de los problemas de la educación no implica sólo generar conocimiento o estudiar dichos problemas desde el plano teórico sino que se requiere incluir el aspecto práctico. Dicho autor concluye que las investigaciones educativas sólo son aquellas que se realizan con la intervención de la teoría y la práctica.⁶³

Uno de los más fuertes cuestionamientos que se le ha hecho a la IE tiene que ver con sus resultados, desde los últimos años de la década de 1970 una comisión evaluadora determinó “[...] que resulta difícil demostrar que se produzcan mejoras en el aprendizaje y el comportamiento de los alumnos como consecuencia de los proyectos de investigación”,⁶⁴ alude esto a tres causas.

La primera es por los bajos niveles de precisión que manejan todas las ciencias sociales; la segunda se refiere a que es sumamente complejo producir y medir los cambios en el campo de la educación; la tercera está relacionada con la gran demanda de mejoras en el campo educativo y las grandes expectativas que se han puesto en la IE para su alcance, las cuales han sido muy difíciles de cumplir.

Con esta última causa se relacionan los argumentos de Marklund y Keeves quienes señalan que algunas de las problemáticas que enfrenta la educación son

⁶³ Carr, Wilfred, *op cit.*

⁶⁴ Husén, Torsten, (1991) “Investigación educativa y toma de decisiones políticas” ..., p. 3303.

de dimensión social, por lo cual requieren otro tipo de estudio.⁶⁵ Incluso en ocasiones “[...] la investigación no puede proporcionar respuestas para las preguntas de valoración de que están imbuidos los problemas sociales [...]”.⁶⁶

Otra de las críticas que ha recibido la IE es sobre el tiempo requerido para su realización, generalmente los problemas educativos exigen respuestas rápidas y los tomadores de decisiones no están dispuestos a esperar el tiempo que requiere llevar a cambio una determinada IE;⁶⁷ éste es quizá otro de los factores que ha posibilitado su mayor desarrollo dentro del ámbito académico, ya que en él se goza de mayor autonomía en cuanto a los temas y los tiempos para llevar a cabo la IE.

Sin embargo, esta institucionalización de la IE algunas veces ocasiona que no sea reconocida la producción realizada por los esfuerzos tanto individuales como colectivos que no tengan adhesión o reconocimiento por parte de los centros universitarios o gubernamentales.

Hacia un marco analítico de la investigación educativa

Para efectos de este trabajo y sin propósitos limitativos, la IE será entendida como un proceso sistemático que aborda las problemáticas que tienen lugar en el campo de la educación desde diversos enfoques, tanto epistemológicos como metodológicos debido a la interdisciplinariedad característica del hecho educativo.

⁶⁵ Marklund, Sixten y John Keeves, *op cit.*

⁶⁶ Husén, Torsten, “Investigación educativa y toma de decisiones políticas” ... p. 3303.

⁶⁷ Kaestle, Carl (1993) “The awful reputation of education research” in *Educational Researcher*, vol. 22, no. 1, pp. 23, 26-31.

No se hablará de la investigación pedagógica debido a que no hay un consenso en la utilización del término puesto que algunos autores la utilizan como sinónimo de investigación educativa y otros, como Soltis, la limitan a la investigación de la enseñanza; todo ello hace evidente la pertinencia de un debate más amplio sobre su relación con la IE.

Los aspectos más importantes que aquí se considerarán, son las características generales del profesor universitario, sus actividades de investigación, así como su participación en la formación para la investigación. Es muy importante señalar que, aunque no se trata en todos los casos, de académicos con nombramiento de profesor de carrera o de investigador ni tienen en todos los casos obligaciones normativas en ese campo, la gran mayoría de ellos, sí desempeña, de manera independiente a su nombramiento, actividades relacionadas con la investigación.

En este trabajo que, como se ha dicho, tiene un carácter exploratorio, se buscan identificar diversas actividades que caracterizan a la IE. En tal sentido, se propone indagar sobre la IE con base en los siguientes elementos:

- Nombramiento o actividad académica principal.
- Adscripción a instituciones, grupos o proyectos de investigación.
- Publicación de resultados de investigación en medios especializados.
- Estudios, grados y tesis en el campo de la educación.
- Presentación de trabajos que hayan pasado por un proceso de dictaminación académica en encuentros especializados, tales como congresos, seminarios y otros.

- Pertenencia a alguna asociación académica o científica con criterios rigurosos de ingreso –Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Academia Mexicana de Ciencias (AMC) y Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)–
- Dirección de proyectos o trabajos de investigación –incluyendo desde proyectos institucionales hasta tesis, tesinas o informes individuales.

CAPÍTULO II

SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los antecedentes de la IE se remontan a finales del siglo XIX, momento en el que surgió como pedagogía experimental en diversos países del continente europeo –Alemania, Francia, Suiza, Bélgica e Inglaterra–, así como en Estados Unidos y Argentina.⁶⁸ A lo largo del siglo XX, la IE tuvo momentos de mayor progreso y en ocasiones se vio mermada tanto por la crisis económica de 1929 como por los diversos movimientos bélicos que tuvieron lugar durante la primera mitad del siglo. No obstante, después de la Segunda Guerra, la IE se constituyó en una práctica institucionalizada a nivel mundial que en las últimas décadas alcanzó una mayor consolidación.

El propósito de este segundo capítulo es describir el contexto en el que surge la IE y los hechos que marcaron su curso durante el siglo XX. Básicamente se ofrece una mirada general de los acontecimientos más relevantes a partir de seis períodos, contruidos a partir de las etapas propuestas por De Landsheere,⁶⁹ así como Cronbach y Suppes.⁷⁰ Éstos son:

⁶⁸ De Landsheere, Gilbert, *op cit.*

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ Cronbach, Lee y Patrick Suppes (comps.) (1969) *Research for tomorrow's schools. Disciplined inquiry for education: Report*, New York, Macmillan.

- a) Antecedentes (siglo XVIII – primera mitad del siglo XIX)
- b) Surgimiento de la investigación educativa (segunda mitad del siglo XIX)
- c) Primeras décadas de desarrollo (1900 – 1929)
- d) Disminución en la producción de investigación educativa (1930 – 1944)
- e) Segundo período de desarrollo (1945 – Final de la década de los sesenta)
- f) Coexistencia de paradigmas (1970 – 1999)

Una vez abordada la trayectoria de la IE en el ámbito internacional, la descripción se centra en el caso de México y para ello se retoman las fases propuestas por Casanova que abarcan desde la década de 1930 hasta el siglo XXI:⁷¹

- a) Los inicios de la investigación educativa (1930 – 1970)
- b) Expansión de la investigación educativa (1971 – 1989)
- c) Consolidación de la investigación educativa (Década de 1990)
- d) Innovación e internacionalización de la investigación educativa (siglo XXI)

Para tal descripción, también se ha acudido a la obra de autores como Pablo Latapí, Felipe Martínez Rizo, Eduardo Weiss, entre otros que han documentado ampliamente el desarrollo de la IE en México. Finalmente, se hace mención del desarrollo de la IE en la Universidad Nacional Autónoma de México y

⁷¹ Casanova, Hugo (2015) “La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales” (en proceso editorial).

especialmente en la Facultad de Filosofía y Letras, que es el espacio al cual se encuentra adscrito el grupo de profesores que se analiza en esta investigación.

1. El marco internacional de la investigación educativa

A lo largo de las primeras décadas del siglo XIX aumentó el interés de algunas disciplinas enfocadas al estudio del ser humano por seguir los principios científicos pues, como es sabido, tales principios habían generado un gran avance en las ciencias naturales –sobre todo después de la primera Revolución Industrial. Así, a mitad de dicho siglo Comte fundaría el positivismo que estableció una nueva forma de abordar los estudios sobre el ser humano.⁷²

Esta corriente planteaba la adopción de la lógica de las ciencias naturales, mismas que privilegiaban la “[...] experiencia probada y sistematizada, sobre la especulación incontrolada”⁷³ representada por la metafísica y la teología. En un principio se introdujo en la sociología y posteriormente se fue extendiendo a otras disciplinas. En poco tiempo el método científico –la experimentación y la comprobación de hipótesis– se constituyó en el modelo de las nacientes ciencias sociales.⁷⁴

Este hecho propició un gran debate en el cual influyentes autores, como Dilthey, Simmel y Weber, argumentaban que las disciplinas encargadas de estudiar al ser humano debían crear su propio fundamento epistemológico debido a que su objeto de estudio tenía características distintas al de las ciencias naturales. Así, aunque tales autores postularían a la interpretación hermenéutica

⁷² De Landsheere, Gilbert, *op cit.*

⁷³ Kaplan, Abraham (1976) “Positivismo” en David Sills (dir.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. vol. 8, Madrid, Aguilar, p. 375.

⁷⁴ Husén, Torsten, “Investigación: paradigmas en educación”...

como enfoque alternativo, éste no lograría tanta aceptación como el positivismo durante las primeras décadas del siglo XX.⁷⁵

Otro influyente autor, Stuart Mill, fue quien introdujo los principios científicos –específicamente el empirismo que era el paradigma vigente– al campo de la psicología.⁷⁶ Con ello dio paso al surgimiento de la psicología experimental en la segunda mitad del siglo XIX y paralelamente a la creación de la pedagogía experimental o pedagogía positiva, como también la denominaban algunos especialistas. La siguiente periodización permite dar un mayor orden a los hechos que propiciaron su desarrollo:

Antecedentes: Del siglo XVIII a la primera mitad del siglo XIX

De acuerdo con De Landsheere los antecedentes de la pedagogía experimental se sitúan en el siglo XVIII en que las corrientes racionalista⁷⁷ y empirista tuvieron un gran auge. Bajo esa influencia se comenzó a pensar en que la pedagogía estuviera sustentada también en la experimentación.

Lo que se buscaba era básicamente “[...] innovar poniendo a prueba las teorías educativas que se esperaba validar mediante la observación de hechos y efectos”.⁷⁸ Todo ello propiciaría la concepción y fundación de escuelas experimentales en algunos países de Europa. Entre los principales autores que se manifestaron en favor de la experimentación se incluyen Pestalozzi, Kant y

⁷⁵ Kemmis, Stephen (2002) “Prólogo” en Wilfred Carr, *op cit.*

⁷⁶ Husén, Torsten, “Investigación: paradigmas en educación” ...

⁷⁷ Que se apoyaba en la razón y descartaba toda fundamentación teológica.

⁷⁸ De Landsheere, Gilbert, *op cit.*, p. 31.

Herbart,⁷⁹ este último merece una mención especial ya que, desde finales del siglo XVIII propuso la construcción de la pedagogía científica⁸⁰, lo cual se concretaría casi un siglo después.

Para De Landsheere sin embargo, todos estos esfuerzos no podrían considerarse como experimentación sino como experienciación, es decir, “[...] experiencias de campo y no una experimentación conforme a un diseño elaborado”,⁸¹ la experimentación en el campo de la educación se lograría con la adopción del positivismo hasta la segunda mitad del siglo XIX.⁸²

Surgimiento de la investigación educativa. La segunda mitad del siglo XIX

Siguiendo a De Landsheere, es posible señalar que no existe un hecho específico que marque el inicio de la pedagogía experimental, sino que ésta, fue el resultado de casi veinticinco años de experimentaciones en el campo de la psicología.⁸³ Por ello vale la pena ahondar primeramente en la constitución de esta última como una ciencia experimental. En las décadas de 1850 y 1860, diversos autores como Bain, Galton y Fisher, entre otros, comenzaron a plantear la utilización de instrumentos para la valoración de algunas características propias del ser humano como la aptitud, la inteligencia y los conocimientos.⁸⁴

⁷⁹ De Landsheere, Gilbert (1991) “Historia de la investigación educativa” en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *op cit.*, pp. 3310-3319.

⁸⁰ Luzuriaga, Lorenzo (1994) *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

⁸¹ De Landsheere, Gilbert, “Historia de la investigación educativa” ..., p. 3312.

⁸² De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo...*

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ De Landsheere, Gilbert, “Historia de la investigación educativa” ...; De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo...*

Para llevar a cabo sus estudios, Fisher y Galton empezaron a hacer uso de la estadística, el primero propuso la utilización de la media aritmética para la valoración de los conocimientos y el segundo trabajó con la estandarización, la correlación y creó la contrastación por centiles,⁸⁵ con todo ello comenzaban a sentarse las bases de la cuantificación de las cualidades del ser humano. De acuerdo con lo expresado por De Landsheere,⁸⁶ uno de los pioneros en realizar experimentaciones en el campo de la psicología, fue Miller con su estudio sobre la atención en 1873. Dos años más tarde, se fundó el primer laboratorio psicológico en Estados Unidos, dedicado exclusivamente a las observaciones sistemáticas.⁸⁷

Los laboratorios propiamente experimentales surgieron en Alemania por iniciativa de Wundt en 1879 y, a partir de ello comenzó a hablarse de psicología experimental; “en un principio se estudia en ellos la percepción, los tiempos de reacción y la memoria, después, los procesos complejos, como el aprendizaje y la solución de problemas”.⁸⁸ Durante las dos décadas posteriores a 1870, tanto los laboratorios experimentales como los planteamientos de Wundt se fueron expandiendo rápidamente, influyendo principalmente en especialistas de diversos países del continente europeo y en Estados Unidos. En esta difusión, sostiene Wittrock,⁸⁹ las universidades alemanas desempeñaron un papel muy importante, pues comenzaban a atraer a universitarios de otros países y a constituirse en importantes centros de formación.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ De Landsheere, Gilbert, “Historia de la investigación educativa” ...

⁸⁷ De Landsheere, Gilbert (1996) *La investigación educativa en el mundo...*

⁸⁸ *Ibid.*, p. 37.

⁸⁹ Wittrock, Bjön (1991) “¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada a la investigación” en *Revista de Educación*, Madrid, núm. 296, pp. 73-97.

Entre 1882 y 1884 se produjo un acontecimiento de alta relevancia con la publicación de las obras de Preyer (Alemania), Stanley Hall (Estados Unidos) y Sully (Inglaterra). Éstas dieron paso a la creación del *movimiento de estudio de la infancia* que marcó el inicio de las investigaciones en torno a los problemas educativos de esta fase del desarrollo humano. En este contexto, comenzaron a realizarse estudios más directamente relacionados con el proceso educativo: en Alemania, Ebbinghaus se encargó de estudiar la memoria en 1885 y años más tarde abordó las repercusiones del cansancio en el rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, en Bélgica, Schuyten dio a conocer sus estudios sobre la relación entre la temperatura y la atención de los escolares. Binet inició con sus intervenciones en los centros escolares franceses, hecho trascendental porque antes de ello las observaciones y mediciones sistemáticas así como las experimentaciones se realizaban fundamentalmente en los laboratorios.⁹⁰

En Estados Unidos, Rice se dedicó a aplicar una prueba de ortografía en las escuelas primarias, estudio que algunos autores consideran como el hecho fundacional de la pedagogía experimental. Así, en los últimos años del siglo XIX surgiría la pedagogía experimental con las aportaciones de especialistas como: Lay y Meumann (Alemania); Binet y Simon (Francia); Rice, Thorndike y Judd (Estados Unidos); Claparède (Suiza); Mercante (Argentina); Schuyten (Bélgica); Winch (Inglaterra); Sikorsky y Netschajeff (Rusia), quienes en su mayoría se habían formado en el campo de la psicología.⁹¹

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo...*

El nombre de pedagogía experimental fue otorgado por Meumann cerca del año 1900. Sin embargo, De Landsheere sostiene que el término *experimental* resultaba muy limitativo y la denominación cambiaría, años más tarde, por el término más genérico de investigación educativa.⁹²

Primeras décadas de desarrollo. De 1900 a 1929

Durante las primeras tres décadas del siglo XX la pedagogía experimental se desarrolló ampliamente. Y quienes se encargaron de ello fueron los cofundadores al realizar una gran cantidad de observaciones, mediciones y experimentaciones tanto en los laboratorios como en los centros escolares. Debido a que sólo se pretende hacer una breve descripción del desarrollo de la IE, no se profundizará en cada una de estas aportaciones. Sin embargo, es importante destacar que en algunos países se continuó con la creación de laboratorios, tanto de psicología como de pedagogía experimental, ya que en la práctica seguían estando muy relacionadas.

En el plano metodológico, es importante mencionar que Schuyten introdujo el diseño experimental en 1903, el cual consistía en el empleo de grupos experimentales y grupos de control durante las experimentaciones. Dos años más tarde, en 1905, Binet y Simon presentaron un test de inteligencia en la Conferencia Internacional de psicología, que se constituyó en la primera prueba de gran validez y alcance, ya que fue utilizada en muchos países.⁹³

⁹² *Ibid.*

⁹³ De Landsheere, Gilbert, "Historia de la investigación educativa"...

También cabe destacar la participación de los estadounidenses quienes se dedicaron ampliamente a la realización de pruebas, así como de encuestas tanto administrativas como normativas y, posteriormente a la investigación del currículum. Se consideró a Thorndike como uno de sus mayores representantes, ya que se adhirió totalmente a los principios científicos llegando incluso a la exasperación.⁹⁴ Durante este período la estadística tuvo un papel central en el progreso de la pedagogía experimental, ya que propició la elaboración de técnicas y pruebas que pudieran hacer frente a la complejidad que representaba cuantificar la educación.⁹⁵

Casi paralelamente al surgimiento de la pedagogía experimental se creó otro movimiento en el campo de la educación, se trató de la Escuela Nueva o movimiento progresista “[...] que combina la investigación empírica con una filosofía social y política, fusionando el espíritu liberal y de libre empresa con un socialismo humanista”.⁹⁶

El movimiento de la Escuela Nueva se desarrolló de forma independiente a la pedagogía experimental y a pesar de tener diferentes características o principios algunos especialistas fueron partidarios tanto de la pedagogía experimental como de la Escuela Nueva.⁹⁷ Estos movimientos se desarrollaron de forma separada mayormente en los países de occidente –incluyendo Australia y

⁹⁴ De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo...*

⁹⁵ Durante el siglo XIX y hasta la década de 1920 sólo se utilizó la estadística paramétrica descriptiva, en 1925 R. Fisher desarrolló la estadística inferencial (De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo...*)

⁹⁶ De Landsheere, Gilbert, “Historia de la investigación educativa” ..., p. 3311.

⁹⁷ De Landsheere, Gilbert, “Historia de la investigación educativa” ...; De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo...*

América Latina–; sin embargo se vieron afectados de 1914 a 1918 por la Primera Guerra Mundial.⁹⁸

En la década de los veinte tuvo lugar una serie de reuniones entre influyentes pensadores, quienes conformaron el llamado Círculo de Viena. De las reflexiones de este grupo surgieron profundos cuestionamientos al enfoque positivista dando lugar al neopositivismo o empirismo lógico. Años más tarde, a finales de 1920 e inicios de 1930, se vivió el surgimiento de instituciones dedicadas a la investigación educativa, financiadas en su mayoría por capital privado. Asimismo se fundaron departamentos e institutos especialmente dedicados a la IE en las universidades y se dio paso a una primera fase de institucionalización, caracterizada por una gran inestabilidad debido a la constante apertura y cierre de instituciones.⁹⁹

Disminución en la producción de investigación educativa. De 1930 a 1944.

En la década de los treinta se harían presentes los efectos de la crisis económica y social de 1929. El enfoque positivista –y la ciencia en general– perdieron su confiabilidad, otorgando mayor aceptación de la corriente progresista. Al respecto, autores como Campbell y Stanley señalan que en la década de los veinte disminuye la gran efervescencia por la cuantificación, puesto que no había producido los avances esperados.¹⁰⁰

⁹⁸ De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo...*

⁹⁹ Postlethwaite, Neville, *op cit.*

¹⁰⁰ Campbell, Donald y Julian Stanley (2001) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu.

En ese contexto surgirían propuestas como las de Piaget, sobre el desarrollo cognoscitivo y las de Vygotsky, centradas en el lenguaje, que dieron la pauta para la realización de otro tipo de investigaciones que no privilegiaban la cuantificación. Por otro lado, en la década de los treinta la experimentación estuvo representada por el trabajo de Skinner, quien creó la corriente conductista en psicología e impactó ampliamente en el campo educativo al desarrollar una teoría del aprendizaje.¹⁰¹

Durante este período también destaca el *Estudio de ocho años* dirigido por Tyler entre 1932 y 1940 que tuvo resultados de largo alcance. En dicho estudio se buscaba dar cuenta de la situación de la educación estadounidense empleando tanto la metodología experimental como las ideas progresistas. Además, este estudio demostró los efectos del trabajo conjunto entre investigadores y docentes debido a que en la elaboración de los instrumentos participaron los docentes, logrando un impacto directo en la práctica educativa. También en este período destacan los estudios sobre el curriculum, principalmente en los Estados Unidos.¹⁰²

Segundo período de desarrollo. De 1945 a los setenta.

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial la IE cobró gran auge. Así, entre los factores relacionados con este hecho, se incluye una creciente presencia e interés gubernamental en la atención a los problemas educativos de la época e incluso un incremento en el financiamiento para la IE. También la creación de

¹⁰¹ De Landsheere, Gilbert, "Historia de la investigación educativa"...

¹⁰² De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo*...

diversos organismos internacionales –como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)– impactó en el desarrollo de la IE.

En la década de los sesenta y los setenta se presentó la segunda fase de institucionalización con la creación de institutos o centros de investigación tanto independientes como dependientes de los ministerios de educación en diversas regiones del mundo.¹⁰³ Esta fase es exponencialmente mayor que la anterior y tiene como principales actores a los países desarrollados:

Antes de la Segunda Guerra Mundial, había sólo alrededor de 10 instituciones en pleno funcionamiento. Hacia 1949, se fundaron otras 25. En la década de 1950, se pusieron a funcionar otras 50, en los años 60 otras 125 y, en la década de 1970, se fundaron, prácticamente, 180 más.¹⁰⁴

De Landsheere sostiene que a partir de 1945 la investigación cuantitativa volvió a cobrar un gran auge fomentado por los Estados Unidos, país que se convirtió en uno de los centros impulsores de la IE y ejerció una gran influencia en países de casi todo el mundo –principalmente de occidente–.¹⁰⁵ Algunas de las investigaciones realizadas por Skinner y Piaget son ampliamente difundidas en esta época. Al igual que en el primer período de desarrollo, el avance de la estadística tuvo un papel importante, ya que algunos especialistas hicieron

¹⁰³ Postlethwaite, Neville, *op cit.*

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 3399.

¹⁰⁵ De Landsheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo...*

algunas *adaptaciones* de estas técnicas a los estudios del ser humano. La utilización de las computadoras también impactó directamente en el desarrollo de la IE ya que permitió trabajar con un mayor número de datos, es decir, plantear y llevar a cabo investigaciones más complejas y de mayor escala. Sin embargo, en los países no desarrollados el progreso de la IE fue menor ya que no contaban con los recursos económicos suficientes ni con investigadores con la formación adecuada.¹⁰⁶

Coexistencia de enfoques. De 1970 a la primera década del siglo XXI

A finales de la década de los sesenta surgió un mayor interés por el enfoque interpretativo; ya que a pesar de la gran cantidad de investigaciones que se realizaron bajo el enfoque cuantitativo en las décadas anteriores no se obtuvieron resultados tan favorables como se esperaba. Otro de los cuestionamientos al enfoque cuantitativo fueron la disparidad entre las investigaciones que se emprendían y la realidad de la práctica educativa. Se inició así un debate acerca de cuál era el enfoque apropiado para la IE, llegando a la conclusión de que éstos no se excluyen totalmente y que los estudios donde confluyen tanto la explicación como la interpretación son mucho más completos.¹⁰⁷

Los temas emergentes durante este período fueron la educación a distancia, la educación preprofesional y la transición de la escuela al trabajo.¹⁰⁸ Especial mención merecen los cambios económicos y tecnológicos que también

¹⁰⁶ De Landsheere, Gilbert, "Historia de la investigación educativa"...

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ Postlethwaite, Neville, *op cit.*

tuvieron lugar durante este período para la conformación de lo que Casanova señala como el *nuevo orden mundial*.¹⁰⁹

[...] un nuevo escenario mundial en el que destaca la multiplicación y diversificación de contactos entre las naciones, la formación de bloques regionales y la emergencia de un esquema económico y político macro que ha articulado a todos los países en un modelo global.¹¹⁰

En él se ha otorgado gran valor al conocimiento, por ello la investigación se ha constituido en una actividad central que es impulsada en casi todos los países. Cabe destacar el importante papel que han jugado las tecnologías de la información¹¹¹ al permitir un mejor procesamiento de la información, así como el almacenamiento y difusión del conocimiento en casi todo el mundo.¹¹²

2. El marco nacional de la investigación educativa

A pesar de que la IE surge en México décadas posteriores a los primeros esfuerzos de otros países latinoamericanos como Argentina y Chile, con el paso de los años llegaría a consolidarse como uno de los países más destacados en la región latinoamericana. Sin el ánimo de profundizar en el desarrollo histórico de la IE, en este apartado se busca dar cuenta del surgimiento y desarrollo de la IE en

¹⁰⁹ Casanova, Hugo (2012) *El gobierno de la universidad en España*, La Coruña, Netbiblo.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 29.

¹¹¹ Castells, Manuel (2002) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. 1, La sociedad red, México, Siglo XXI.

¹¹² Gibbons, Michael, et al. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor.

México. Para ello se emplearán, como ya se mencionó, las cuatro fases propuestas por Casanova: a) *Los inicios de la IE*, b) *Expansión de la IE*, c) *Consolidación de la IE*, d) *Innovación e internacionalización de la IE*.¹¹³ Se trata de una mirada panorámica que resalte los hechos más significativos del surgimiento y desarrollo de la IE en nuestro país.

Los inicios de la investigación educativa. De 1936 a 1970

En comparación con el contexto internacional, la IE comenzó a realizarse en México de manera relativamente tardía. Diversos autores¹¹⁴ coinciden en que el hecho que marcó el inicio de la investigación educativa en México fue la fundación del Instituto Nacional de Pedagogía en 1936.

Años más tarde, surgieron otras dos entidades, en 1951, el Centro Regional de Educación Funcional y Alfabetización para América Latina (CREFAL) y, en 1956, el Instituto Latinoamericano de Investigación Educativa (ILCE), ambos impulsados por la UNESCO y que a pesar de no tener como actividad primordial la investigación llegaron a desempeñarse en esta actividad.¹¹⁵

Uno de los hechos más relevantes de este período fue la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963, por iniciativa de Latapí y que

¹¹³ Casanova, Hugo, "La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales"...

¹¹⁴ Martínez Rizo, Felipe (1996) "La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano" en Gilbert de Landsheere, *La investigación educativa en el mundo...*; Casanova, Hugo, "La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales"...; OCDE-CERI (2004) *Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos*. Reporte de los examinadores sobre México. Disponible en: www.oecd.org/mexico/32496490.pdf

¹¹⁵ Martínez Rizo, Felipe, *op cit*.

marcó el inicio del proceso de institucionalización de la IE.¹¹⁶ En esa década también surgieron diversas instituciones que a través de sus programas contribuyeron al desarrollo de la IE, tal fue el caso de la Oficina de Recursos Humanos del Banco de México, el Servicio Profesional de Adiestramiento Rápido en la Mano de Obra en la Industria (ARMO) y el Centro Nacional de Productividad.¹¹⁷

La UNAM también comenzó a tomar parte en las problemáticas educativas con la creación del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en 1969, entidades que años más tarde formaron el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

Casanova señala que este primer período se caracteriza por la falta de investigadores y de instituciones especializadas en la IE,¹¹⁸ además de políticas o lineamientos que condujeran a la realización de IE. Sin embargo estos pequeños esfuerzos contribuyeron a la institucionalización de la IE en México.

[...] entre finales de los sesenta y principios de los setenta, la investigación educativa en México atravesó un importante periodo de institucionalización que le permite convertirse en una práctica profesionalizada y profesionalizante, con reconocimiento y estatus dentro de la comunidad académica y de la sociedad en general, constituirse en un referente en la

¹¹⁶ Gutiérrez, Norma (1998) "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 13-38.

¹¹⁷ Martínez Rizo, Felipe, *op cit.*

¹¹⁸ Casanova, Hugo, "La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales"...

toma de decisiones para la educación pública nacional y abrir un mercado de trabajo para académicos.¹¹⁹

Expansión de la investigación educativa. De 1971 a 1989

En la década de los setenta se crearon un gran número de instituciones dedicadas a la IE. Entre ellas destacan el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) fundado en 1971, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) fundada en 1973, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual incorporó al Instituto Nacional de Pedagogía.

La revisión nacional de investigación y desarrollo educativo realizada por el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI) indica que fueron 23 centros los que surgieron en esta década y que en su mayoría se encontraban adscritos al ámbito universitario.¹²⁰

Uno de los acontecimientos más importantes de esta fase fue la realización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981. En este encuentro fue presentado el “Diagnóstico de la investigación educativa en México” realizado por Latapí y que, entre otros temas, señalaba la falta de datos como el

¹¹⁹ Weiss, Eduardo (2003) “Diagnóstico, panoramas y estados de conocimiento” en Eduardo Weiss (coord.) *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México, COMIE, p. 60.

¹²⁰ OCDE-CERI, *op cit.*

número total de investigadores, el número de proyectos de investigación y el financiamiento para la IE, entre otros.¹²¹

En la década de los ochenta también cabe destacar los estudios realizados por el Grupo de Estudios sobre Financiamiento de la Educación (GEFE) de la Secretaría de Educación Pública que se constituyeron en “[...] la obra editorial sobre investigación educativa más importante publicada en México”.¹²²

Estas valoraciones y estudios contribuyeron a la confección de políticas para la orientación de la IE como es el caso del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa puesto en marcha por el CINVESTAV y del cual surgió el Plan Maestro de Investigación Educativa.¹²³

Sin embargo, a partir de 1982 puede observarse un notable descenso de la investigación educativa, debido básicamente a la crisis económica que afectó a toda América Latina. Esto dio lugar a diversas tensiones entre las instituciones dedicadas a la IE, e incluso algunas de ellas desaparecieron. Es por ello que a esta etapa, en la literatura especializada, se le ha denominado como *década perdida*. No obstante lo anterior, en este período surgieron otras dependencias como el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara –que posteriormente cambió su nombre al de Departamento de Estudios en Educación– y otras organizaciones que comenzaron a aglutinar a los investigadores como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) creado en 1984.¹²⁴

¹²¹ Latapí, Pablo, *op cit.*

¹²² Martínez Rizo, Felipe, *op cit.*, p. 360.

¹²³ Latapí, Pablo, *op cit.*

¹²⁴ *Ibid.*

Consolidación de la investigación educativa. La década de los noventa.

En esta etapa se produjeron una serie de acontecimientos que dieron paso a un mayor desarrollo de la IE. Así, de acuerdo con Weiss y Maggi¹²⁵ para inicios de la década, la IE era altamente heterogénea y no podía considerarse como una actividad de alcance nacional. Para tales autores los mayores esfuerzos de la IE estaban concentrados en el Distrito Federal y la zona metropolitana, y el número de instituciones dedicadas a ella era muy reducido e insuficiente.¹²⁶

Durante esta década se crearían entidades como el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la UABC en 1990; y en 1993 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que sería una influyente institución que “[...] lograría convocar a los principales actores de la investigación educativa [...]”¹²⁷.

Asimismo, en ese período se instaurarían importantes medios para la difusión de la IE: en 1996 la Revista Mexicana de Investigación Educativa editada por el COMIE y en 1999 la Revista Electrónica de Investigación Educativa del IIDE. Ambas publicaciones, de acuerdo con lo expresado por Casanova,¹²⁸ se han ido consolidando a través de los años.

Otro importante hecho de esta década, sería la realización del II Congreso Nacional de Investigación Educativa en el cual fueron presentados 30 estados del

¹²⁵ Weiss, Eduardo y Rolando Maggi (1997) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México, 1982-1992*, México, COMIE.

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ Casanova, Hugo (2011) “La investigación educativa en México hoy” en María Pisano, Ángel Robledo y María Paladini (comps.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*, Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, p. 131.

¹²⁸ CASANOVA, Hugo, “La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales”...

conocimiento sobre diversas temáticas que dieron cuenta de la producción en IE del período 1982-1992.¹²⁹ A partir de esa fecha los Congresos Nacionales de Investigación Educativa se llevarían a cabo cada dos años.

La década culminó con la creación de dos centros más, el Centro de Estudios de la Universidad en la Universidad de Nuevo León y la Unidad de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación de la Universidad Iberoamericana, entidad que posteriormente cambió su nombre al de Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE).¹³⁰ Al respecto, Colina y Osorio expresan que la consolidación de la IE es más visible en el último lustro de esta década ya que incrementó el número de investigadores, de centros de investigación y de posgrados.¹³¹

Innovación e internacionalización de la investigación educativa. El siglo XXI

De acuerdo con Casanova, durante los años recientes la IE ha transitado a un lugar de mayor centralidad. La constitución de la denominada *sociedad del conocimiento* ha privilegiado la generación de los saberes y con ello el desarrollo de la IE. En estos años, más que crearse nuevas instituciones, se han fortalecido las ya existentes, tal es el caso de la constitución del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Además surgieron nuevas formas de colaboración entre ellas y sus integrantes.¹³²

¹²⁹ Martínez Rizo, Felipe, *op cit.*

¹³⁰ Casanova, Hugo, "La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales"...

¹³¹ Colina, Alicia y Raúl Osorio (2004) *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.

¹³² Casanova, Hugo, "La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales"...

[...] una clara renovación de los lugares de la investigación los cuales complementan a los espacios tradicionales: especialmente asociaciones, redes y programas interinstitucionales.¹³³

Un rasgo de este período es que se desarrollan diversos estudios sobre la propia IE. Entre estos estudios se incluye, en 2004, la evaluación que realizó el CERI de la OCDE¹³⁴ y el trabajo realizado por Colina y Osorio centrado en los investigadores (agentes).¹³⁵ Asimismo, en 2004 se presentó la valoración hecha por Ramírez y Weiss;¹³⁶ las indagaciones realizadas por Casanova en 2010¹³⁷ y 2015;¹³⁸ así como el estado del conocimiento correspondiente a la IE durante el período 2002-2011.¹³⁹

En términos generales, es posible señalar que dichos estudios coinciden en que el número de investigadores educativos oscila entre 300 y 500. Sobre esta cifra se señala que “[...] es claramente insuficiente en comparación con el tamaño del sistema educativo mexicano y con las necesidades existentes.”¹⁴⁰ Otra de las conclusiones a las que se llega es que la IE sigue concentrándose en el Distrito Federal, desde la década de los ochenta de acuerdo con el reporte del CERI. En tal sentido, se expone que la IE se realiza principalmente en las Universidades y que la UNAM es la institución que concentra a los investigadores educativos.

¹³³ Casanova, Hugo “La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales” ..., p. 8.

¹³⁴ OCDE-CERI, *op cit.*

¹³⁵ Colina, Alicia y Raúl Osorio, *op cit.*

¹³⁶ Ramírez, Rosalba y Eduardo Weiss (2004) “Los investigadores educativos en México: una aproximación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, pp. 501-514.

¹³⁷ Casanova, Hugo, “La investigación educativa en México hoy”...

¹³⁸ Casanova, Hugo, “La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales”...

¹³⁹ López, Martha, Lya Sañudo y Rolando Maggi (coords.) (2013) *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

¹⁴⁰ OCDE-CERI, *op cit.*, p. 20.

3. La investigación educativa en la UNAM

Marco institucional

La IE ha tenido una gran presencia en la UNAM durante la mayor parte de las fases antes descritas. Se ha desarrollado tanto en facultades y escuelas de humanidades y ciencias sociales como en institutos y centros de investigación. Los antecedentes más significativos de la IE en la UNAM tienen lugar entre las décadas de los cincuenta y los sesenta. En espacios universitarios como la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ), el Instituto de Investigaciones Económicas (IIE), se desarrollaron esfuerzos académicos que dieron la pauta para el surgimiento de un campo de estudios centrado en la educación.¹⁴¹

A finales de los sesenta y sobre todo en los setenta, se vivió un importante auge de la IE con la creación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) –que tuvo como antecedentes al Centro de Didáctica y a la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza–, y el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Al paso de los años este último centro dio lugar a la creación del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).¹⁴²

En un estudio acerca de la IE en la UNAM, Margarita Theesz ofreció un inventario de la producción de IE en la UNAM durante el período 1983-1984.¹⁴³

¹⁴¹ Casanova, Hugo, “La investigación educativa en México hoy”...

¹⁴² Casanova, Hugo, “La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales”...

¹⁴³ Theesz, Margarita (1991) *La investigación educativa en la UNAM: análisis y perspectivas a futuro*. Tesis de maestría, UNAM-FCPyS.

Entre sus principales resultados señalaba que había 470 profesores/investigadores dedicados a la IE en 33 dependencias:¹⁴⁴

- 12 *Facultades* (Arquitectura; Ciencias; Ciencias Políticas y Sociales; Contaduría y Administración; Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán; Filosofía y Letras; Ingeniería; Medicina; Medicina, Veterinaria y Zootecnia; Odontología; Psicología y Química)
- 5 *Centros* (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE); Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU); Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES); Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y Centro Universitario de Investigaciones, Exámenes y Certificación de Conocimientos (CUIECC)
- 2 *Direcciones generales* (Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV) y la Dirección General de Planeación (DGP)
- 1 en la *Coordinación de Humanidades* (Departamento de Estudios Educativos (DEE)
- 4 *Escuelas* (Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP); Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO); Escuela Nacional de Música (ENM); y Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS)
- 4 *Institutos* (Instituto de Investigaciones Económicas (IIE); Instituto de Investigaciones Jurídicas (IJJ); Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas a Sistemas (IIMAS); Instituto de Investigaciones Sociales (IIS)
- 4 *Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales* (ENEP) (ENEP-Acatlán, ENEP-Aragón, ENEP-Iztacala y ENEP-Zaragoza)

¹⁴⁴ *Ibid.*

- 7 en el CCH (Centro de Cooperación e Intercambio; Secretaría de Planeación (SEPLAN); Unidad Azcapotzalco, Unidad Naucalpan, Unidad Oriente, Unidad Sur y Unidad Vallejo)

El mayor número de las investigaciones se efectuaban en la Facultad de Medicina (13%), seguida por la Facultad de Química y la Facultad de Psicología con el 12% y 11% respectivamente; los centros especializados en el tema educativo concentraban el 12% de estas investigaciones (el CISE 8% y el CESU 4%).¹⁴⁵

Los productos que se obtuvieron fueron principalmente informes y artículos; las temáticas que se abordaban eran *Estudio sobre lo curricular*, *Estudio sobre la educación en general*, *Estudio sobre la UNAM en general*, *Estudio sobre el maestro, el alumno y el contexto*.¹⁴⁶

Cabe mencionar que si bien el inventario de Theesz es de los más exhaustivos que se han elaborado sobre la IE en la UNAM, sus conclusiones no podrían ser plenamente asumidas tres décadas después, ya que en los tiempos recientes, la IE ha experimentado un profundo proceso de transformación y resulta necesario actualizar el diagnóstico institucional.

También vale la pena referir el estudio realizado por Ramírez y Weiss ya que ofrece datos relevantes sobre la IE en la UNAM. Según estos autores, para 2003, un total de 24 dependencias desarrollaban actividades de IE y entre ellas se destacaba el CESU como entidad principal:

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ *Ibid.*

[...] siete de ellas –además del CESU– cuentan con grupos apreciables de investigadores educativos: la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, las facultades de Filosofía y Letras –donde se ubica el Colegio de Pedagogía– y de Psicología, el Instituto de Investigaciones Sociales, el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias en Cuernavaca, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y –sorprendentemente– la Facultad de Química [...]¹⁴⁷

De acuerdo con dichos autores también han de incluirse en los esfuerzos relativos a la IE, los realizados en las facultades de Medicina; Ciencias; Ciencias Políticas y Sociales; Contaduría, Administración e Informática; Economía; Ingeniería; así como las Facultades de Estudios Superiores Acatlán y Zaragoza; en los institutos de Investigaciones Económicas; de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas; de Ecología y de Investigaciones Históricas.¹⁴⁸

Otro importante esfuerzo institucional en favor de la investigación y que abarca también el campo educativo es el que se deriva del Primer Congreso de Investigación en Facultades y Escuelas realizado en marzo de 2005. Los trabajos presentados en dicho congreso dieron lugar a una relevante obra *La investigación en facultades y escuelas de la UNAM*, la cual se aborda más adelante y que presenta las características de la investigación realizada en las escuelas y

¹⁴⁷ Ramírez, Rosalba y Eduardo Weiss, *op cit.*, p. 507.

¹⁴⁸ *Ibid.*

facultades de la UNAM.¹⁴⁹ Asimismo, se han publicado otras obras¹⁵⁰ –*La investigación humanística y social en la UNAM* y *La investigación en ciencias sociales y humanidades*– que dan cuenta de la investigación que se realiza en los centros e institutos de las ciencias sociales y humanidades. En ambas obras se tratan algunos aspectos de la IE.

La investigación educativa en la FFyL

Las actividades de investigación en general y de IE realizadas en la FFyL son diversas. Sin embargo tienen importantes retos y su desarrollo requiere muy probablemente de un mayor impulso institucional. En virtud de que no existen informes específicos más recientes sobre investigación en la FFyL, en este trabajo se utilizan los datos del informe *La investigación en facultades y escuelas de la UNAM* publicado en 2007 y que, representa un valioso testimonio documental del estado de la investigación en la facultad por su especificidad.

En dicho informe se señala que a pesar de las condiciones precarias de la infraestructura para llevar a cabo investigación “viejas y nuevas generaciones de profesores de la Facultad han continuado durante décadas realizando investigación del más alto nivel y formando académicos en las diferentes disciplinas humanísticas.”¹⁵¹

¹⁴⁹ UNAM (2007) *La investigación en facultades y escuelas de la UNAM*, México, UNAM-Secretaría de Desarrollo Institucional.

¹⁵⁰ UNAM (2003) *La investigación humanística y social en la UNAM*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades; UNAM (2011) *La investigación en ciencias sociales y humanidades*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades.

¹⁵¹ UNAM (2007) “Facultad de Filosofía y Letras” en *La investigación en facultades y escuelas de la UNAM*, México, UNAM-Secretaría de Desarrollo Institucional, p. 179.

Así, la IE se realizaba en diversas áreas de conocimiento: Estudios latinoamericanos, Lenguas y literaturas modernas, Lenguas y literaturas hispánicas, Letras clásicas, Literatura dramática y teatro, Historia, y por supuesto pedagogía.

Para inicios del siglo XXI, el área de pedagogía del nivel licenciatura contaba con 29 profesores de carrera, de los cuales 25 afirmaban desarrollar tareas de investigación; cinco de ellos estaban adscritos al SNI. Las áreas temáticas en las que se adscribía el trabajo de estos profesores eran psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica, organización escolar, filosofía e historia de la educación.¹⁵²

De acuerdo con la información proporcionada en el documento referido, durante el período 1999-2007 se realizaron cuatro proyectos dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) relacionados con la IE. Y en lo que respecta al Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de 2000 a 2003 se registraron 9 proyectos relacionados con la IE; en 2004 se aprobaron dos proyectos más; en 2005, 1 proyecto; en 2006 se aprobaron 5 relacionados con la IE. Cabe señalar que la gran mayoría de los proyectos PAPIME sobre el fortalecimiento de las licenciaturas estaban relacionados directamente con la IE.¹⁵³

Finalmente, no podría dejar de mencionarse el estudio realizado por Camarena a finales de los noventa sobre el vínculo entre investigación y pedagogía. Dicho autor centra su trabajo en el Colegio de Pedagogía de la FFyL y

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ *Ibid.*

da cuenta del significado de la investigación para los académicos de esta entidad, todo ello a través del análisis de su biografía en tres momentos: la elección de la carrera profesional, su formación como profesional y el ejercicio de su trabajo académico.¹⁵⁴ Si bien este trabajo ofrece conclusiones sugerentes, lo cierto es que casi dos décadas después, las condiciones de la IE entre los profesores de la licenciatura en pedagogía han variado de una manera significativa.

¹⁵⁴ Camarena, Eugenio (2006) *Investigación y pedagogía*, México, Gernika.

CAPÍTULO III

EL PROFESORADO DE PEDAGOGÍA DE LA FFyL Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se exponen las actividades de investigación realizadas por el profesorado de pedagogía de la FFyL. En términos temporales el estudio se basa en información relativa al período 2013-2015 y, tal como se describe en el apartado introductorio de esta investigación, se busca lograr una aproximación a la participación que tienen los docentes en actividades de investigación, así como las condiciones institucionales en que se desarrollan.

Para una mejor comprensión de las actividades que aquí se analizan, se ha considerado imprescindible partir de los datos que caracterizan al profesorado como sexo, edad, nombramientos, antigüedad y formación académica entre algunos otros. En el capítulo también se describen las líneas de investigación a las cuales están adscritos los profesores. Se refiere su producción académica así como las diversas actividades que integran la tarea de investigación. En el mismo sentido se alude a la intervención del profesorado en la formación de estudiantes hacia la investigación y básicamente a través de la realización de tesis de licenciatura y de posgrado.

Los datos en los cuales se fundamenta la investigación se nutren de tres fuentes principales:

1) El *Informe 2013 de profesores de carrera* (I-PC 2013) y el *Informe 2013 de profesores de asignatura* (I-PA 2013), los cuales fueron proporcionados por la Dirección de la FFyL. Estos datos corresponden al 50% de la planta docente que en el 2013 estuvo conformada por 237 profesores.

2) El *Cuestionario al profesorado del Colegio de Pedagogía de la FFyL* (CPCP-FFyL 2014), que fue puesto a disposición de una muestra no probabilística de profesores tanto del Colegio de Pedagogía como del SUAyED durante el semestre 2015-1.¹⁵⁵ En total fueron 44 profesores los que respondieron todo el cuestionario. Es importante señalar que esta cifra representa el 18% de la planta docente, conformada en 2014 por 250 profesores. Es decir, una cifra que si bien no ofrece datos concluyentes, sí constituye una muestra pertinente para dar cuenta de los principales rasgos del profesorado.

El cuestionario se conformó de cuatro apartados: el primero centrado en los datos generales de los profesores relacionados con datos personales como su edad y sexo, el tipo de contratación en la universidad y su antigüedad, así como las características de su formación académica; el segundo tuvo la intención de recabar información sobre su producción académica en los cuatro años recientes; el tercer apartado estuvo enfocado en la dirección de tesis y el cuarto apartado se orientó a indagar sobre la adscripción de los profesores a asociaciones académicas.¹⁵⁶

3) Finalmente, en esta investigación se acudió a la entrevista estructurada como un elemento informativo de calidad. Así, se seleccionó a un grupo de seis

¹⁵⁵ Período comprendido del 4 de agosto al 5 de diciembre de 2014.

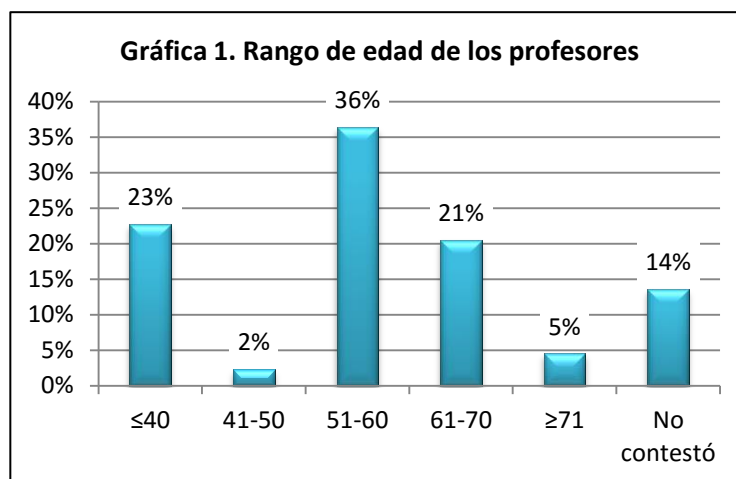
¹⁵⁶ Ver anexo 1.

profesores quienes otorgaron un valioso aporte testimonial e informativo que documenta y respalda la caracterización de la investigación del profesorado de pedagogía en la FFyL. Los docentes son: Martha Corenstein Zaslav (Profesora de carrera y Consejera Técnica representante de los profesores del Colegio de Pedagogía) en adelante E-1; Guadalupe García Casanova (Profesora de carrera y coordinadora del Colegio de Pedagogía) en adelante E-2; Marcela Gómez Sollano (Profesora de carrera y ex Consejera Universitaria) en adelante E-3; Fernando Jiménez Mier y Terán (Profesor de asignatura) en adelante E-4; Ana María del Pilar Martínez Hernández (Profesora de carrera, Consejera Universitaria y ex coordinadora del Colegio de Pedagogía) en adelante E-5; y Ana María Salmerón Castro (Profesora de carrera y ex coordinadora del Colegio de Pedagogía) en adelante E-6.

1. Datos generales de la planta docente

La planta docente de pedagogía, al igual que el profesorado de otras especialidades de la FFyL y de la UNAM, es distinta cada semestre. En el caso aquí estudiado se encontró que los profesores son en su mayoría de nacionalidad mexicana (93%) y que se conforma principalmente por mujeres (64%) y en menor medida por hombres (36%).¹⁵⁷

Con respecto a la edad, es relevante mencionar que más de la mitad de la planta docente de pedagogía es mayor de 50 años y que sólo un 25% está debajo de esa línea. Además, vale la pena destacar que el porcentaje más alto se encuentra en el rango de 51-60 años (gráfica 1).

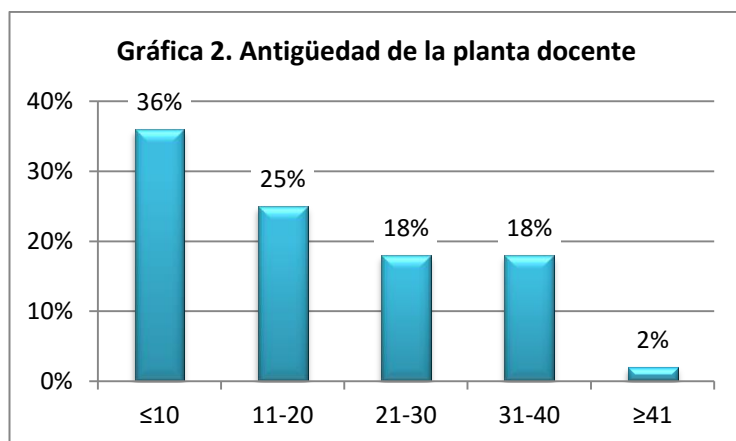


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuestionario al profesorado del Colegio de Pedagogía de la FFyL (en adelante CPCP-FFyL 2014).

A pesar de ello, el 36% de la planta docente tiene una antigüedad menor a 10 años y el 25% se encuentra entre 11 y 20 años (gráfica 2); con esto se infiere

¹⁵⁷ CPCP-FFyL 2014.

que una cantidad considerable de profesores fueron contratados en etapas maduras de su vida profesional y que no ha habido una política de contratación de profesores jóvenes.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CPCP-FFyL 2014.

Nombramientos

Los nombramientos de los profesores se dividen en dos grandes grupos: los profesores de asignatura y los profesores de carrera. De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM “son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas de clase que impartan”.¹⁵⁸ Este nombramiento se divide a su vez en dos categorías: A y B.

Los requisitos para obtener la categoría A son ostentar el título de licenciatura en el área de la asignatura o asignaturas que se impartan y tener

¹⁵⁸ UNAM. *Estatuto del personal académico de la UNAM*. Artículo 35, p. 6. Disponible en <http://dgapa.unam.mx/html/normatividad/epa.html>

aptitud para la docencia.¹⁵⁹ Para adquirir la categoría B se requiere en primer lugar haberse desempeñado como docente o investigador un mínimo de dos años en la categoría A y en segundo lugar tener publicaciones que demuestren sus capacidades como docente o investigador.¹⁶⁰ Además de esta división los nombramientos de los profesores de asignatura se clasifican en interinos o definitivos.¹⁶¹

En el EPA también se señala que “son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas [...]”.¹⁶² Para la asignación del nombramiento de profesor de carrera se exigen altas capacidades en la docencia o en la investigación, así como la publicación de trabajos académicos.¹⁶³

Las categorías que se asignan a los profesores de carrera son también de dos tipos asociado y titular, cada una de las cuales tiene tres niveles representados por las letras A, B y C (ordenadas de forma ascendente).¹⁶⁴ La asignación de las categorías asociado y titular están en parte condicionadas por la obtención de títulos y grados: licenciatura para el nombramiento de profesor de carrera asociado A, maestría para el nombramiento de profesor asociado B y C, y doctorado para los profesores de carrera titular A, B y C.¹⁶⁵

Como se observa en la gráfica 3, el perfil de los profesores de pedagogía de la FFyL es en su gran mayoría de profesores de asignatura A y B (76%), lo cual

¹⁵⁹ *Ibid.*, Artículo 36.

¹⁶⁰ *Ibid.*, Artículo 37.

¹⁶¹ *Ibid.*, Artículo 35.

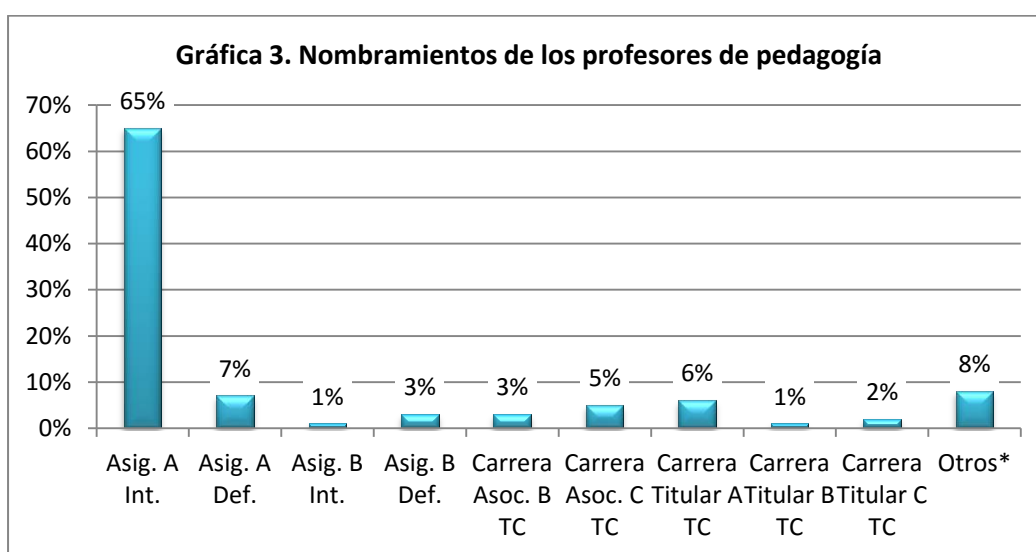
¹⁶² *Ibid.*, Artículo 38.

¹⁶³ *Ibid.*, Capítulo IV.

¹⁶⁴ *Ibid.*, Artículo 38.

¹⁶⁵ *Ibid.*, Capítulo IV.

significa que el mayor porcentaje de los profesores sólo está contratado para la impartición de clases, es decir, su nombramiento no demanda otras tareas académicas y, concretamente no señala la obligación de realizar actividades de investigación. Éstas, probablemente son llevadas a cabo por los profesores para avanzar en la carrera académica o para satisfacer sus propias necesidades intelectuales.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2013 de profesores de carrera (en adelante I-PC 2013) e Informe 2013 de profesores de asignatura (en adelante I-PA 2013).

*Incluye a Ayudantes de profesor, Técnicos académicos e Investigadores.

Si se resta el 8% de académicos englobados en la categoría de “otros”, queda sólo un 17% de académicos de carrera, contratados para realizar actividades académicas de tiempo completo, dentro de las cuales se encuentra la investigación. Dos profesores entrevistados hacen mención a esta situación: “[...] somos un Colegio muy grande donde hay muchísimos profesores, bueno, hay pocos profesores de carrera para un Colegio tan grande” (E-1); “[...] en pedagogía

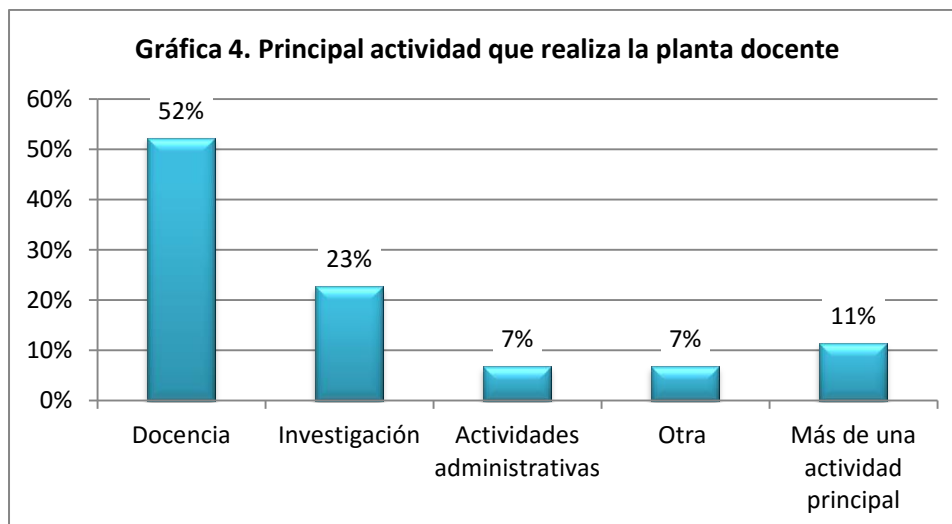
la planta de profesores de carrera es pequeña y quizá todavía se adelgace más en cuanto a la investigación [...]” (E-4)

Con respecto a las condiciones que tienen los profesores para realizar investigación de acuerdo con su nombramiento, los entrevistados destacan lo siguiente:

[...] los profesores de tiempo completo somos los que podemos hacer investigación. Los profesores de asignatura no cuentan con las condiciones para hacer investigación, nadie se los exige y el tipo de contratación además del profesor de asignatura tiene una lógica distinta que la del profesor de tiempo completo [...] (E-6);

Los profesores de asignatura no es que no hagan investigación, no puedo afirmarlo [...] creo que ellos aunque hicieran investigación no se les puede pedir que la realicen. Su contrato es muy claro, venir a dar un determinado número de horas de clase [...] (E-5)

Pese a lo anterior y tal como se muestra en la gráfica 4, los profesores de pedagogía tanto de asignatura como de carrera desarrollan actividades de docencia. Pero, un significativo porcentaje (23%), reconoce que también realiza actividades de investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CPCP-FFyL 2014.

Conviene detenerse en este punto pues resulta importante preguntarse acerca de la percepción que tienen los profesores sobre la investigación. Así, es posible plantear que un número importante de los profesores realiza actividades de investigación y no lo reconoce de manera explícita, sino que solamente después de cuestionarlos de manera indirecta, reportan diversas actividades relacionadas claramente con la investigación.

En lo que respecta a los profesores de carrera, es pertinente recordar que tienen encomendadas tres actividades: docencia, investigación y difusión. En una de las entrevistas se señala:

El nombramiento de profesor obliga a participar en tres actividades fundamentales, que son las tres actividades de la universidad: la docencia, la investigación y la difusión [...] la investigación y la docencia, a mí me parece que no son dos actividades distintas, sino que es la misma y que una es posible gracias a la otra, y que se combinan solidariamente [...] Y el

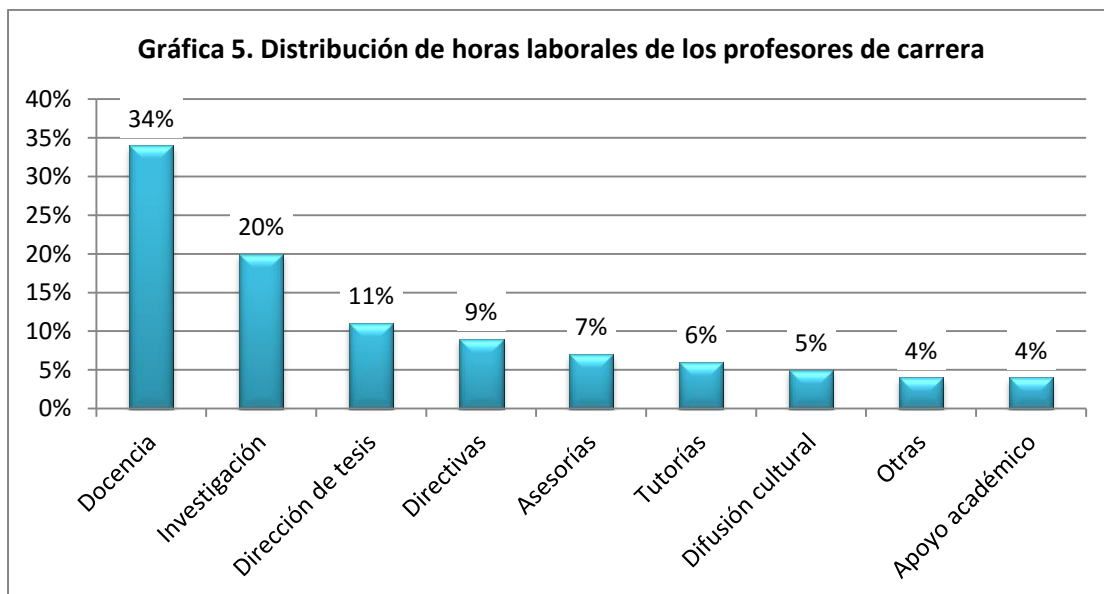
tema de la difusión también está acompañado, porque finalmente yo considero como difusión: mi participación en los congresos, la propia publicación de lo que voy pensando, la extensión de la cultura que se genera en la universidad.” (E-6)

Debido a que se logró obtener una información más detallada sobre los profesores de carrera, es posible profundizar en la distribución de sus horas de trabajo. Así, de acuerdo con la información del I-PC 2013, se puede señalar que los profesores de carrera dedican mayor tiempo a la docencia (34%). Esto incluye las horas frente a grupo y las horas para la preparación de las clases. En promedio se reporta una dedicación de 20 horas a la semana (gráfica 5).

Cabe destacar que la labor docente de los profesores de carrera está centrada en la División de Estudios Profesionales (Licenciatura) con el 68% y, en menor medida, imparten cursos en el posgrado (29%) así como en el SUAyED (3%).¹⁶⁶

En cuanto a las actividades de investigación el I-PC 2013 reporta que los profesores le dedican el 20% de sus horas de trabajo. En tal sentido y aunque es una cifra menor, resulta significativo el segundo lugar que ocupa y que representa un promedio de 12 horas semanales. Vale la pena también resaltar que la dirección de tesis y las asesorías también se encuentran entre las actividades a la cual los profesores dedican un tiempo importante (11% y 7% respectivamente).

¹⁶⁶ I-PC 2013.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PC 2013.

Un análisis más detallado sobre las actividades de docencia e investigación se muestra en la gráfica 6 donde puede observarse que el tiempo que dedica un profesor a la docencia y a la investigación es muy variable, no hay un patrón constante sino que resulta altamente variable por cada uno de los profesores.

Así mientras algunos dedican más tiempo a la docencia y menos a la investigación, otros dedican el mismo número de horas para ambas actividades y otros más afirman que priorizan la investigación al dedicarle más tiempo que a la docencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PC 2013.
 * Incluye horas frente a grupo y horas para la preparación de las clases.

Además de su nombramiento como profesor en la FFyL, en algunos casos, los profesores de asignatura y de carrera llegan a ocupar otros cargos, en la propia UNAM o en otras instituciones; esta situación es más frecuente entre los profesores de asignatura por su tipo de contratación (tabla 5).

Tabla 5. Otros nombramientos de la planta docente.

	Otro nombramiento	Sin otro nombramiento
Profesores de asignatura	69%	31%
Profesores de carrera	18%	82%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CPCP-FFyL 2014.

De acuerdo con lo expresado en el CPCP-FFyL 2014, entre los nombramientos que ocupan los profesores de asignatura en otras entidades se encuentran los de profesores de carrera o de asignatura. Un ejemplo de ello, es que un número importante de profesores de carrera de la UPN imparte clases en

las licenciaturas de pedagogía en la FFyL (9%).¹⁶⁷ Con respecto a la investigación en una de las entrevistas se señala que: “[...] como la mayoría son de asignatura, se dedican a dar su clase y se van, sin embargo muchos de esos, trabajan haciendo investigación.” (E-2). Sin entrar en detalles, vale la pena destacar que los nombramientos y cargos de estos docentes son muy variados.

A su vez, los cargos que los profesores de carrera llegan a ocupar, son mayormente en la UNAM, principalmente con nombramientos académico-administrativos.

Formación académica del profesorado

Uno de los rasgos que está directamente relacionado con las actividades de investigación es la propia formación académica de los profesores. Ésta se da generalmente en el posgrado como formación para la investigación y más específicamente en el doctorado. Sin embargo en algunos casos, la formación para la investigación puede iniciar desde la licenciatura según señalan algunos profesores entrevistados.

Los datos obtenidos en el I-PA 2013 indican que el 65% de los profesores de asignatura, que son el grupo más numeroso, cuenta con algún posgrado, siendo los estudios de maestría los más comunes ya que ocupan el 42%, así, corresponde el 15% a los estudios de doctorado, el 6% a la especialidad y el 2% a otros.

¹⁶⁷ CPCP-FFyL 2014.

Con respecto a los profesores de carrera las cifras aumentan ya que la gran mayoría de ellos cuenta con dos posgrados: el 91% de ellos tiene el grado de maestro y el 73% de doctor.¹⁶⁸ Estas cifras tan altas se deben a que, como se mencionó anteriormente, una de las condiciones para ascender en este tipo de nombramiento es poseer el título de maestría y doctorado.

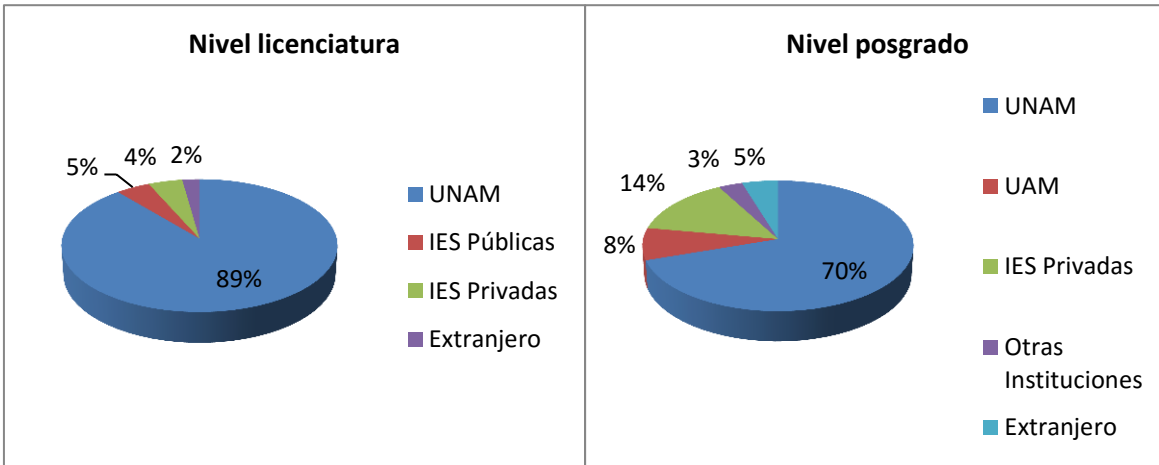
Las licenciaturas y posgrados que realizan los profesores son principalmente en pedagogía y en otros campos de las ciencias sociales.¹⁶⁹ La mayoría de ellos se ha formado en la UNAM y en menor medida en otras universidades públicas y privadas. Vale la pena mencionar que un porcentaje significativo de la formación de posgrado se ha realizado en el extranjero (gráficas 7 y 8).

En el nivel de licenciatura, la formación de los profesores de asignatura es poco diversificada y se centra principalmente en la UNAM (89%) (gráfica 7). A nivel del posgrado estas cifras varían ya que un porcentaje un poco menor de profesores (el 70%) realizó sus estudios en la UNAM y el 14% en universidades privadas. Entre éstas destacan la Universidad Panamericana, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Un 8% del profesorado se ha formado en la UAM y un porcentaje mucho menor en el extranjero (5%), principalmente en España y Colombia.

¹⁶⁸ I-PC 2013.

¹⁶⁹ *Ibid.*

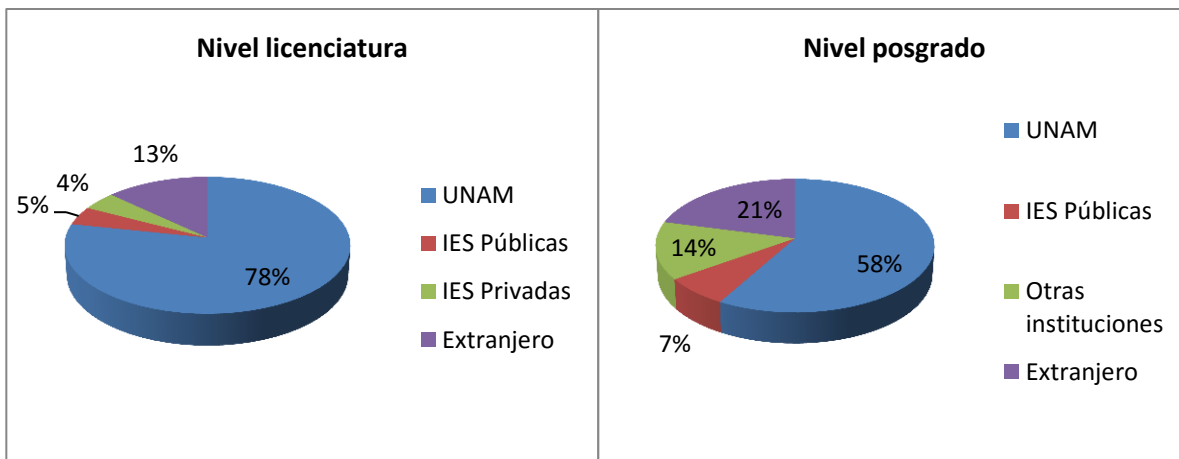
Gráfica 7. Instituciones donde se han formado los profesores de asignatura



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PA 2013.

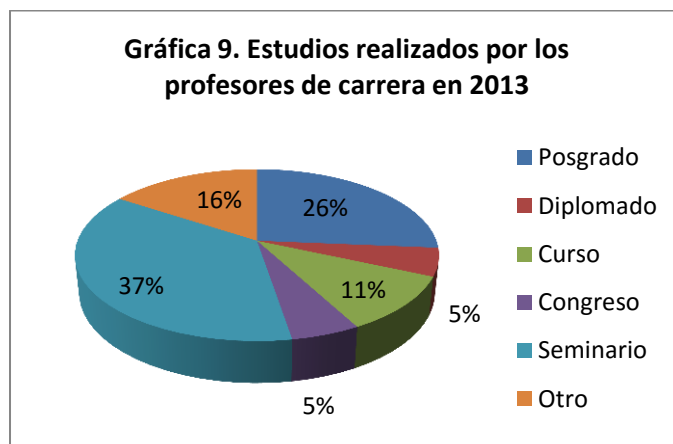
En el caso de los profesores de carrera, el porcentaje de los estudios de licenciatura cursados en la UNAM es del 78% y en el caso de los estudios de posgrado esta cifra disminuye 20%. También es importante resaltar el porcentaje de estudios de posgrado que se realizaron en el extranjero fue del 21%; dichos estudios se han cursado de manera principal en universidades norteamericanas (gráfica 8).

Gráfica 8. Instituciones donde se han formado los profesores de carrera



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PC 2013.

Los profesores de pedagogía se encuentran en continua formación, durante el año 2013 destaca, entre los profesores de carrera, la asistencia a seminarios (37%) y en segundo lugar la realización de algún posgrado (26%), así lo ilustra la gráfica 9.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PC 2013.

Cabe destacar que del total de los profesores de carrera sólo el 9% se encuentra realizando tesis de doctorado, mientras que en el caso de los profesores de asignatura esta cifra es mayor, ya que el 21% del total de estos profesores realiza tesis de doctorado y el 10% de maestría.¹⁷⁰

Conviene también referir que un 25% de los profesores de pedagogía reporta estancias en el extranjero, fundamentalmente a países de Latinoamérica, España y Estados Unidos para llevar a cabo investigaciones, impartir cursos y continuar con su formación, entre otras actividades.¹⁷¹

¹⁷⁰ CPCP-FFyL 2014.

¹⁷¹ *Ibid.*

Estímulos y reconocimientos

Los estímulos que reciben los profesores son un dato significativo para profundizar en su perfil. Los estímulos para los profesores de asignatura se basan principalmente en el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) regulado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA); el cual es otorgado al trabajo docente¹⁷² a través de tres categorías A, B y C. El 32% de los profesores de asignatura de pedagogía recibe este estímulo.¹⁷³

Sin embargo, es en el caso de los profesores de carrera que la UNAM y otras entidades ofrecen una mayor variedad de estímulos y reconocimientos. Entre ellos se encuentran el Programa de Estímulos de Fomento a la Docencia (FOMDOC); el Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA), ambos administrados por la UNAM; y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) regulado por la SEP.¹⁷⁴ Como puede verse, estos programas se orientan al reconocimiento de la labor docente y en una menor medida a la de investigación.

El principal programa de estímulos en el que se promueve la realización de actividades de investigación es el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), el cual se asigna a quienes llevan a cabo una labor académica sobresaliente y tenga al menos cinco años

¹⁷² UNAM. Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/pepasig.html>

¹⁷³ I-PA 2013.

¹⁷⁴ I-PC 2013.

desempeñándose como académico de tiempo completo.¹⁷⁵ Sus niveles son A, B, C y D (ordenados de forma ascendente) y es regulado por la DGAPA. El 68% de los profesores de carrera de pedagogía forma parte de él.¹⁷⁶

Sin embargo, apenas el 14% de los profesores de carrera forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹⁷⁷ que constituye el principal centro de reconocimiento de la labor de investigación en todos los campos del conocimiento en el país. En lo que respecta al profesorado de asignatura es importante señalar que, pese a no contar con la información precisa, esa cifra podría aumentar considerablemente por la presencia de investigadores y profesores de carrera de la UNAM (el IISUE y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales principalmente) y de otras instituciones como la UPN, el DIE del CINVESTAV, en otras instituciones.

Es también significativo destacar que, según la información recibida, algunos profesores de pedagogía han obtenido premios de investigación. De acuerdo con el I-PC en 2013 se otorgó el VII Premio Jacobo Goldberg y la mención especial del Reconocimiento COMIE que es asignado a las mejores tesis de educación.

¹⁷⁵ UNAM. Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/pride.html>

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ I-PC 2013.

2. Actividades de investigación

Líneas de investigación

Las líneas de investigación a las cuales se insertan los profesores de carrera de pedagogía son diversas. Éstas abarcan ámbitos que van desde la historia de la educación, la filosofía de la educación y la teoría pedagógica hasta la didáctica, la docencia y la evaluación educativa, entre otras.

Si bien con los datos recibidos resulta muy difícil establecer una clasificación y mucho menos cuantificar la presencia de los profesores de carrera en las diversas líneas, sí en cambio es posible avanzar con algunas observaciones. Así, es posible subrayar la preferencia temática de los profesores de carrera:

[...] cada quien tiene una línea de investigación diferente, la mayoría, bueno, más o menos de los 24 [profesores de carrera] alrededor de 8 profesores son del área de teoría, filosofía e historia, y del área de investigación son 6. Todos trabajan líneas distintas, aunque los de teoría, filosofía e historia pues cada quien se acerca; unos a teoría, otros a filosofía, otros a historia [...] (E-2)

También se señala que la línea de filosofía de la educación ha sido una de las más importantes entre los profesores de pedagogía desde hace varias décadas. De este rasgo da cuenta una de las personas entrevistadas:

[...] así, surge un grupo de profesores en términos de las perspectivas de investigación [...] más vinculados a aspectos de carácter filosófico, que fueron base fundacionales, me parece que ahí se instala ya una lógica de investigación [...] (E-3)

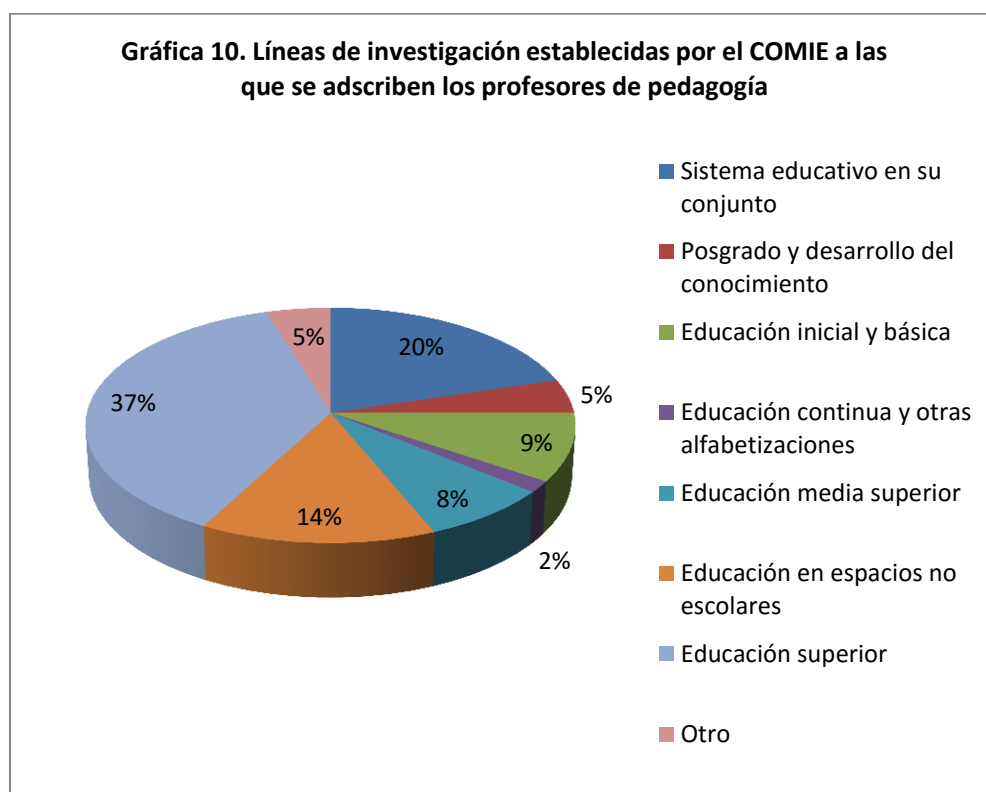
Al respecto, también señalan algunas transformaciones ocurridas en las décadas recientes y en las modificaciones a la dinámica de la investigación entre los profesores de pedagogía.

[...] hay otro grupo donde sí estamos ya situando otras perspectivas más cualitativas en fin, [...] y que vamos como institucionalizando ciertos programas, ciertos procesos, etcétera; a veces más vinculados con esos profesores que nos formaron y en otras ocasiones ya más distantes [...] (E-3)

Asimismo, de acuerdo con lo expresado por otra de las profesoras entrevistadas, la línea de filosofía de la educación va generando una mayor proyección en la FFyL, ya que son los pedagogos quienes principalmente se interesan en esa temática.

[...] el campo de filosofía de la educación es ampliamente cultivado en nuestro Colegio [...] algunos profesores se han ido conectando con asociaciones internacionales de filosofía de la educación [...] no los filósofos, sino los pedagogos somos los que estamos haciendo filosofía de la educación [...] (E-5)

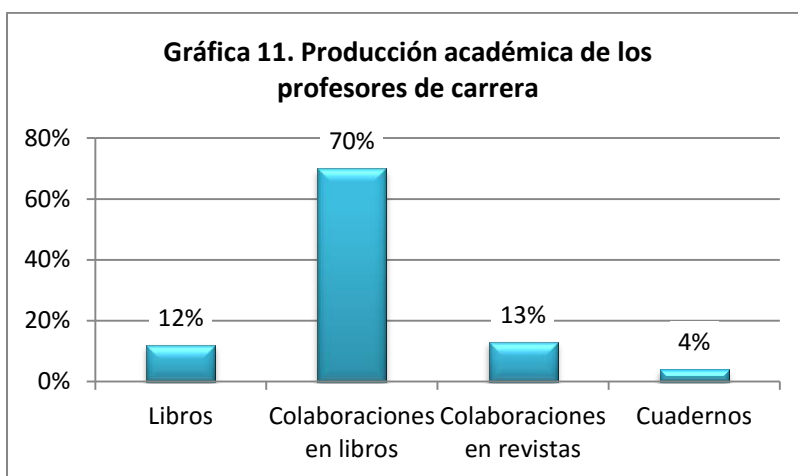
Una de las preguntas planteadas al profesorado de pedagogía se centró en ubicar la adscripción temática a las líneas definidas por el COMIE. Los resultados indican que se privilegia la línea de *educación superior* (37%), *sistema educativo en su conjunto* (20%) y *educación en espacios no escolares* (14%). El porcentaje restante (29%) se divide entre *educación inicial y básica* (9%), *educación media superior* (8%), *posgrado y desarrollo del conocimiento* (5%) *educación continua y otras alfabetizaciones* (2%) y *otros* (5%) (gráfica 10).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CPCP-FFyL 2014.

Producción académica

Una de las mejores evidencias del trabajo de investigación son los textos ya publicados o en proceso editorial: libros, capítulos de libros y artículos en revistas, entre otros. En el caso de los profesores de carrera es posible observar que la principal publicación reportada estuvo centrada en los libros (gráfica 11).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PC 2013.

Colaboraciones en libros (capítulos y artículos)

Las colaboraciones en libros son de diferente tipo, un poco más de la mitad son capítulos de libro, el resto está distribuido en artículos de libro, artículos en memoria, textos introductorios y prólogos. En este rubro se concentra la mayor parte de la investigación que realizan los profesores ya que el 79% de estos textos es reportado como un producto de la investigación especializada mientras que el otro 21% corresponde a docencia, difusión y creación literaria.¹⁷⁸

¹⁷⁸ I-PC 2013.

La mayoría de las colaboraciones en libro corresponden a obras editadas en México, principalmente en la UNAM y las principales entidades que participan en ello son la propia FFyL, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), el IISUE y el Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), entre otras. Cabe señalar que poco más de la cuarta parte de las publicaciones son en el extranjero, principalmente en Argentina, Brasil, Colombia y en menor medida Estados Unidos, Alemania y Francia.¹⁷⁹

Colaboraciones en revistas

Este rubro ocupa el segundo lugar de la producción académica de los profesores de carrera de pedagogía, quienes escriben principalmente en revistas especializadas de diversas entidades de la UNAM (Facultad de Economía, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Escuela Nacional de Trabajo Social y Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC), de otras instituciones mexicanas, así como para revistas del extranjero y revistas internacionales. Es importante destacar sin embargo, que los profesores reportan que la mayor parte de sus artículos son de difusión (77%) y que sólo el 22% corresponde a investigación especializada.¹⁸⁰

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ *Ibid.*

Libros

La producción de libros representa el 12% del total de la producción académica. Es importante mencionar que en su mayoría son libros publicados por la UNAM; la mitad de ellos deriva de la investigación especializada, los cuales fueron editados por la FFyL-DGAPA y el posgrado en pedagogía. El 13% de estos libros se realizó a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT).¹⁸¹

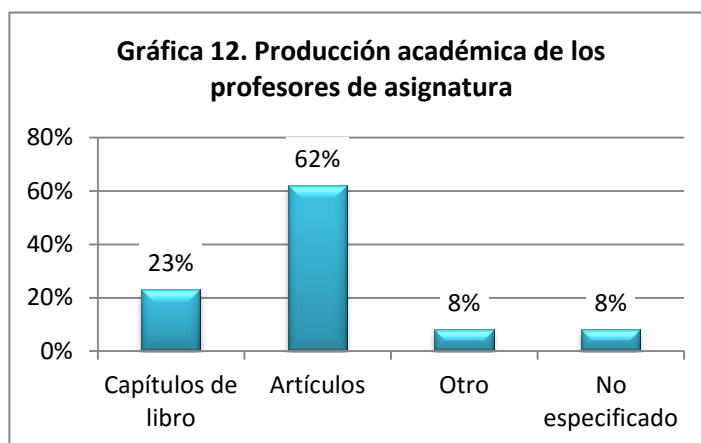
Cuadernos

Son las obras de menor producción, en su mayoría son editados y coeditados por la UNAM por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) y la FFyL. Según el I-PC 2013, ninguno de ellos deriva de investigaciones especializadas sino que son de creación literaria y difusión.

En cuanto a los profesores de asignatura es importante señalar que reportan una importante producción académica. Destaca la producción de artículos con un 62%, mientras que la realización de capítulos de libro ocupa el segundo lugar con el 23% (gráfica 12). Aunque no se cuenta con el porcentaje exacto, es de suma relevancia mencionar que algunos de estos textos han sido

¹⁸¹ *Ibid.*

financiados por la UNAM a través de becas, programas especializados¹⁸² y de otro tipo.¹⁸³



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del CPCP-FFyL 2014.

Proyectos de investigación

Los proyectos de investigación que llevan a cabo los profesores de carrera pueden ser tanto individuales como colectivos. Los que se desarrollaron en 2013 fueron muy equitativos ya que el 50% se realizaron individualmente y el 50% de forma colectiva.¹⁸⁴

Los profesores de carrera también llegan a participar en diversos programas institucionales que fomentan la investigación y que son administrados por la DGAPA, tal es el caso del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME).

¹⁸² UNAM. Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME).

¹⁸³ CPCP-FFyL 2014

¹⁸⁴ I-PC 2013.

El PAPIIT tiene por objetivo “[...] apoyar y fomentar el desarrollo de la investigación fundamental y aplicada, la innovación tecnológica y la formación de grupos de investigación en y entre las entidades académicas, a través de proyectos de investigación y de innovación tecnológica [...]”.¹⁸⁵ A su vez el PAPIIME “[...] impulsa la superación y desarrollo del personal académico con el apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje [...]”.¹⁸⁶

Sobre estos programas, los profesores entrevistados externaron diversas cuestiones sobre su operatividad como las inconsistencias y hasta obstáculos hacia los profesores:

Existen diversas dificultades por las que los profesores no entran a programas como PAPIIT o PAPIIME porque el ingreso representa problemas de trámite, y de comprobación de facturas, entre otros. Entonces algunos profesores se evitan todo ello y deciden seguir realizando investigación por su cuenta. (E-2)

[...] estos programas los he vivido como auténticas camisas de fuerza en donde hay que investigar contra reloj [...] con lineamientos muy absurdos [...] Y esto ocasiona que el investigador se convierta en un administrador durante el período que dura el proyecto... y al final de cuenta lo absorben a uno estas cuestiones y los aspectos esenciales de lo que sería la

¹⁸⁵ UNAM. Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/papiit/papit.html>

¹⁸⁶ UNAM. Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/papime/papime.html>

investigación quedan de lado. Querer que toda la investigación se haga de la misma forma no es posible [...] (E-4)

Cabe señalar que existen otros programas para impulsar la investigación, en los cuales no se indica que participen los profesores de pedagogía; uno es el Programa de Perfeccionamiento Académico que “[...] apoya a los candidatos que son presentados por los titulares de cada una de las entidades académicas para participar en congresos, simposia, conferencias y talleres que reporten un beneficio académico e institucional [...]”¹⁸⁷; y otro es el Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII) cuyo objetivo es “[...] apoyar al personal académico que se inicia en la investigación, impulsar el desarrollo de su carrera académica, incrementar su productividad en su investigación y fortalecer su permanencia en la Institución”.¹⁸⁸

Es importante subrayar que la UNAM no tiene en operación programas que apoyen o impulsen la investigación entre los profesores de asignatura. No obstante, en ocasiones éstos llegan a integrarse a dichos programas por invitación y contratación del profesor de carrera responsable del proyecto.

Esta ausencia de apoyos institucionales para el desarrollo de las actividades de investigación en los profesores de asignatura resulta contradictoria pues la producción de conocimiento es parte esencial de la investigación. Así lo señala una de las profesoras entrevistadas:

¹⁸⁷ UNAM. Programa de Perfeccionamiento Académico. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/PPA/ppa.html>

¹⁸⁸ UNAM. Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación. Disponible en: <http://www.becas.unam.mx/portal/index.php/component/content/article/37-becas/113-programa-de-estimulos-de-iniciacion-a-la-investigacion-peii>

[...] como dice Bourdieu... para sostener una posición tienes que sustentarla en algo y eso hablando de investigación es producción de conocimiento entonces lo que define los posicionamientos ya sea para ocupar el lugar que los otros ocupan, para cambiarlo o para sostenerse hay que producir [...]

Mientras más fuerte es un campo en términos de producción más se puede avanzar en ese sentido mientras más débil pues más las cuestiones personales son las que privan con respecto a la producción de conocimiento. (E-3)

Asociaciones académicas

Otro indicador relevante para valorar las actividades de investigación, es la pertenencia a asociaciones académicas y científicas. Así, es pertinente señalar que los profesores de carrera de pedagogía forman parte de diversas asociaciones académicas. En total son 19 entre las que destacan el Colegio de Pedagogos de México y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.¹⁸⁹

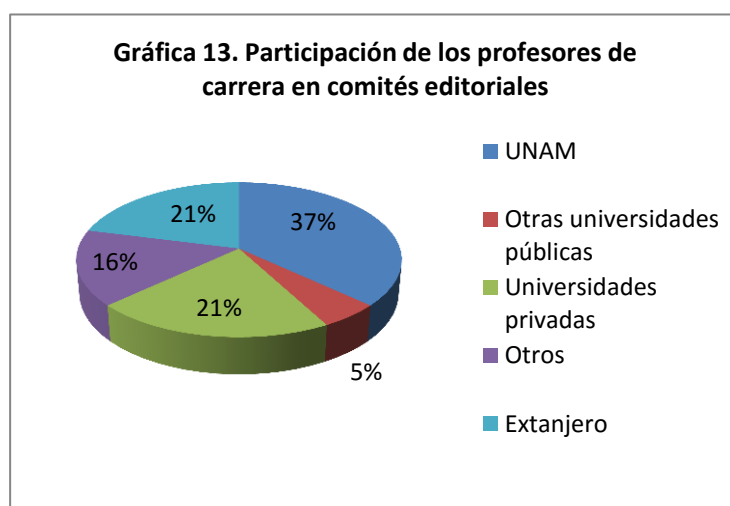
En su mayoría son asociaciones nacionales pero también se incluyen algunas internacionales: la Asociación Latinoamericana de Filosofía, la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (Assotiation Francophone International de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE), la Asociación de Estudios Latinoamericanos (Latin American Studies Association) y la Red Iberoamericana de Investigadores sobre el Currículo.¹⁹⁰ Asimismo, cabe

¹⁸⁹ I-PC 2013.

¹⁹⁰ *Ibid.*

destacar la participación de algunas profesoras en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL).

Los profesores de carrera también están adscritos a diversos comités editoriales, mayormente de la UNAM (37%), de universidades privadas (21%) y de comités editoriales del extranjero (21%); la participación en las universidades públicas del país es menor (5%) (gráfica 13).



Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PC 2013.

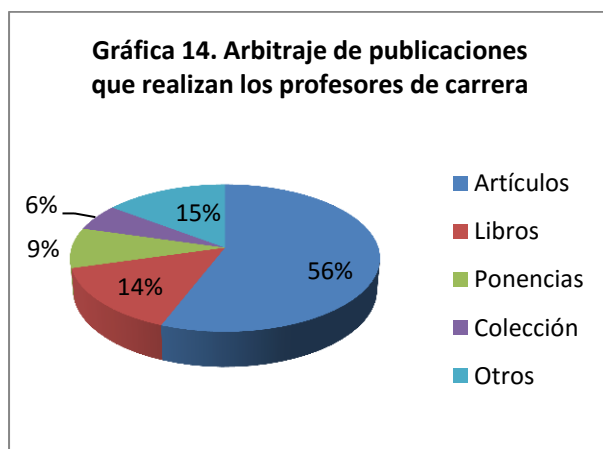
En lo que respecta a los profesores de asignatura, cabe señalar que cerca del 30% está adscrito a alguna asociación académica, la mayoría de ellos a comités editoriales.¹⁹¹ No obstante, algunos indicaron que forman parte del COMIE, del SNI, así como de otras asociaciones de investigación nacionales y del extranjero. Otros se encuentran adscritos a redes de investigación como la Red de

¹⁹¹ CPCP-FFyL 2014.

Investigadores Educativos en el Estado de México (REDIEEM), entre muchas otras.¹⁹²

Otras actividades académicas relacionadas con la investigación

El arbitraje de publicaciones es una de las actividades académicas que está relacionada con la investigación, ya que es una valoración de trabajos derivados de la investigación realizada por otros académicos. Los profesores de carrera de pedagogía se dedican principalmente a dictaminar artículos, libros y en menor medida ponencias, colecciones y otros trabajos tanto de investigación como de difusión (gráfica 14).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PC 2013.

El trabajo de los profesores de carrera en este ámbito es mayormente realizado para la UNAM, así como para diversas universidades públicas y

¹⁹² *Ibid.*

privadas, el COMIE, entre otras. Un pequeño porcentaje de este arbitraje de publicaciones se realiza en el ámbito internacional (9%).¹⁹³

En cuanto a la difusión de la investigación, es importante destacar tanto la participación como la organización de eventos académicos por parte de los profesores de carrera de pedagogía; estos eventos son en su mayoría seminarios (24%), congresos (21%) y coloquios (15%). Generalmente son parte de eventos académicos nacionales (81%) y en menor medida de eventos académicos internacionales (19%). También los profesores de asignatura tienen una importante participación en eventos académicos nacionales y del extranjero.¹⁹⁴

Por otro lado, la participación de los profesores de carrera en órganos colegiados es significativa. Principalmente participan en comisiones evaluadoras, en comités y consejos académicos. Asimismo intervienen órganos como el Consejo Técnico de la FFyL y el Consejo Universitario de la UNAM.

Una vez abordadas las características de las actividades de investigación de los profesores de pedagogía y después de haber expuesto algunos datos cuantitativos, es de suma relevancia dar cuenta de la percepción que tienen algunos profesores de la investigación que se realiza específicamente en el Colegio de Pedagogía.

¹⁹³ I-PC 2013.

¹⁹⁴ CPCP-FFyL 2014.

Fortalezas y retos de la investigación

Uno de los aspectos más sugerentes obtenidos en las entrevistas directas al profesorado de la facultad fue su apreciación acerca de las condiciones institucionales relacionadas con la investigación. En tal sentido, las opiniones recabadas fueron estructuradas en términos de fortalezas y retos. Con relación a las primeras es posible señalar que los entrevistados tienen una alta valoración de algunos factores asociados a la investigación, pero en general tienen una valoración muy crítica acerca de las condiciones institucionales relativas a la investigación educativa. En términos de fortalezas se alude a temas como la libertad de investigación:

[...] por un lado la libertad que tienes en la universidad para elegir tus líneas, tus ejes de interés, esa es una ventaja, qué otra ventaja tiene [...] pues que el maestro que elije sus temas, sus campos está realmente motivado *per se* por llevar a cabo el trabajo de indagación [...] (E-5)

La facultad da una gran libertad para perseguir intereses personales, una libertad extraordinaria [...] y así tiene que ser la academia. (E-6)

Asimismo se reconoce la importancia del vínculo de la investigación con la docencia, especialmente a partir del vínculo con los estudiantes.

La principal fortaleza de la investigación que se realiza en el Colegio es el acompañamiento de los estudiantes. Creo que ese es nuestro privilegio;

eso es lo que nos permite pensar las cosas con visiones renovadas [...] es la fortaleza de la UNAM pero creo que particularmente es la fortaleza de la facultad. (E-6)

Sin embargo, en las entrevistas realizadas destaca una perspectiva crítica y se subrayan diversos retos. Así, los entrevistados expresan una serie de cuestionamientos que abarcan desde temas de concepción sustantiva de la investigación educativa, de la relación docencia-investigación hasta insuficiencias en términos de políticas institucionales en favor de la investigación, limitaciones de infraestructura y, en general, de condiciones materiales que apoyen la investigación. En una de las entrevistas se destaca una gran preocupación acerca de la posición del campo pedagógico en el seno de la facultad y de su dimensión estructural: cuál es el lugar de la pedagogía, cuál es su coherencia interna y cuáles son retos sustantivos:

[es importante] [...] marcar una línea de investigación que le de consistencia, coherencia, articulación como saber, como práctica, como ámbito de conocimiento porque además está muy amenazado lo pedagógico –no digo la educación ni la investigación educativa– el referente de lo pedagógico en términos de otras epistemes y otras posiciones al interior [y fuera] del campo [...]

[...] no hay organicidad: es más por las iniciativas o los programas de trabajo o los proyectos que cada quien tiene [...] pero hay que hacer una especie de diagnóstico y en ese sentido una valoración y [...] situar un plan de trabajo que permitiera darle organicidad tanto a quienes estamos

involucrados porque es nuestro nombramiento [...] como a los que no pero reconocen, siguen con un pie en la Licenciatura, no sé la gente de las FES, la gente de los institutos etcétera. Y, lo otro, diferenciar de los profesores de asignatura quienes sí están involucrados en tareas de investigación y quienes, sin estarlo, marcan ciertos temas de frontera, otro tipo de prácticas [...] (E-3)

También se menciona que:

Otra de las limitantes es la parcelación que hay, nuevamente: investigación en psicología de la educación, investigación en la historia de la educación, etcétera [...] la entiendo, ayuda en algunas cosas, pero en otras cuestiones limita mucho los alcances de la investigación. Yo creo que también otro de los grandes retos sería ir vinculando el todo educativo. (E-4)

Sobre el vínculo docencia-investigación se presentan una serie de reflexiones que deben ser mayormente discutidas en la UNAM:

[...] hay una cuestión que a mí me inquieta mucho [...] de por si está muy desfavorecida la docencia [...] Entonces a mi me preocuparía que se le diera más auge a la investigación y que se descuidara más la docencia. Entonces [...] cómo hacerle para que la docencia se apoye en la investigación y la investigación en la docencia. Yo creo que es uno de los grandes retos. (E-4)

Y esto también nos llevaría a buscar formas para ir preparando a los futuros profesores investigadores, incluso institucionalmente ya es tiempo de que se planteen una serie de cuestiones [...] buscar una forma única de contratación [...] Pero también se encuentra que investigadores contratados como tales no quieren saber nada de la docencia [...] [y viceversa]. Insisto, todo está en las raíces mismas de la estructura universitaria. (E-4)

Existen otro tipo de reflexiones que abarcan temas de política institucional y, especialmente de condiciones de infraestructura. Al respecto se señala:

[...] creo que los proyectos de investigación que realizan los profesores, [se hacen] por interés propio o porque están ligados a algún instituto como puede ser el IISUE o algún otro. Pero realmente no hay fomento a la investigación, ni líneas de investigación propias del Colegio de Pedagogía. Y yo creo que se podría canalizar ahí. (E-1)

Cabe mencionar que aun en la crítica hecha en las entrevistas se expresan perspectivas propositivas. Así se plantea:

[...] más difusión sobre lo que se está haciendo [...] Una posibilidad sería sacar alguna pequeña publicación del Colegio de Pedagogía que es uno de los más importantes en el país, y no la hay, aunque sea muy sencilla, pero donde se den a conocer lo que hacen los profesores y los estudiantes, entonces yo creo que habría que capitalizar todo eso. (E-1)

Vale la pena desatacar las políticas de IE en la FFyL de la UNAM. La valoración de los entrevistados acerca de las políticas de IE en la facultad, es un elemento relevante para extender dicha función en un sentido integral. Así, se considera que hay poca proyección de la investigación realizada por los profesores de pedagogía entre la comunidad de la FFyL.

Algunos de los entrevistados confirmaron tal argumento. Sin embargo tal proyección ha aumentado durante los últimos años, ya que se ha trabajado para que haya un mayor posicionamiento del saber educativo. A este respecto se expresa:

Desde mi punto de vista [...] la dimensión de lo pedagógico está cada vez ocupando la atención más de los directores en turno. Uno, porque el tema educativo está en la agenda, pero además porque la masa crítica de conocimientos y la posición de los sujetos que estamos involucrados en el ámbito de la producción de conocimiento, ha mostrado que el trabajo fortalece a la facultad y el trabajo pedagógico [...]

Creo que los usos de aquello que deriva de la investigación nos permitiría ver que le dice nuestro trabajo a los demás. Creo que ahí hay todavía algunos aspectos que no acaban de convocar a lo que son los saberes que han sostenido lo humanístico históricamente [...] (E-3)

Resulta relevante señalar que los profesores entrevistados hicieron un marcado énfasis en las condiciones de coordinación y promoción de las actividades de investigación en las facultades y los institutos. Así, se señala que

en el caso de la FFyL, los lineamientos que orientan las actividades de investigación de los profesores son insuficientes y que en términos generales, se carece de apoyos institucionales consistentes y sistemáticos:

[...] quien ejerce la función de coordinación tiene que estar atento a todos los problemas de carácter cotidiano por decirlo de algún modo, de la vida académico administrativa, y en eso se te consume el tiempo, es muy complicado que tú te sientes a hacer una tarea de planeación [...] que se tiene supuestamente la estructura con los comités académicos asesores, con los consejeros [...] (E-5)

[...] por un lado se dice hay que investigar pero no se sabe ni qué es lo que hace falta, ni cómo hacerlo, ni con qué recursos, ni en qué espacios, y yo creo que esto no es problema de una coordinación del Colegio, ni siquiera, es un problema que tiene un mayor tamaño. (E-4)

También se destaca que las políticas de investigación establecidas y financiadas desde la administración central están pensadas en su mayoría para las ciencias exactas y experimentales y que no se cuenta con políticas institucionales de promoción e impulsos a la IE. Así se expresa en una de las entrevistas: “Además, se enfrentan al sistema que está hecho en mayor medida para las ciencias naturales”. (E-2)

Por otro lado, se alude que entre los retos también se encuentra establecer una mayor colaboración entre los docentes:

Pero como no hay espacios ni cultura colegiada de trabajo de investigación colegiada, quienes hacemos investigación tenemos que crear constantemente los grupos de investigación a contrapelo de los usos de la institución. (E-6)

[...] abrir espacios más colegiados de los profesores [...] (E-1)

[...] el reto que tenemos como Colegio es involucrar a más profesores [...] es hacer que los profesores de tiempo completo involucren a los profesores de asignatura como participantes en sus investigaciones, de manera que se retroalimenten mutuamente [...] (E-2)

De igual manera en otra de las entrevistas se refiere:

[...] no tienes espacios donde trabajar, pocos profesores tenemos algún espacio, algún cubículo, pero en realidad la mayoría no lo tiene; no tienes equipos de cómputo, internet, bibliotecas especializadas; [...] entonces tienes que ir a los institutos, pedir préstamos interbibliotecarios [...] aparte de toda la actividad que implica la docencia [...] El investigador al contrario, se da el gusto, el placer de venir y dar una clase [...] (E-5)

3. Formación para la investigación

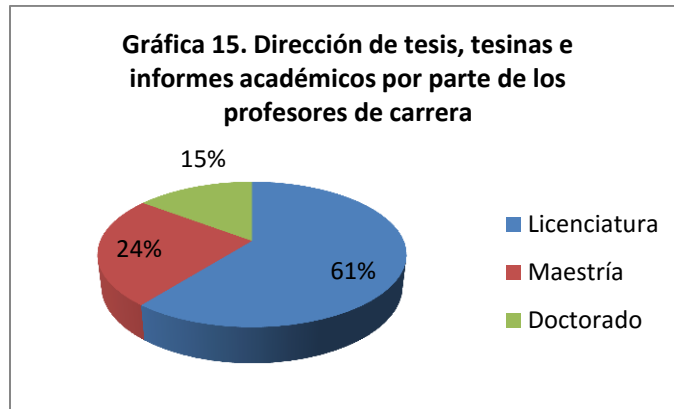
La formación de estudiantes para la investigación es otra de las actividades primordiales de los profesores de pedagogía. De acuerdo con la información obtenida en promedio se dedican seis horas a la semana para la dirección de tesis, tesinas o informes académicos, que son los ejercicios pioneros de investigación.¹⁹⁵

No obstante, algunos estudiantes que cursan los últimos semestres de la carrera, se incorporan antes a diversos proyectos de investigación institucionales como el PAPIIT y el PAPIME o grupos de investigación, donde apoyan la labor de investigación que realizan los docentes.

Dirección de tesis, tesinas e informes académicos

En la dirección de tesis, tesinas e informes académicos participan los profesores de asignatura y de carrera. El número de estos trabajos de introducción a la investigación dirigidos por los profesores de carrera es mayor en la licenciatura (61%), tal como se expresa en la gráfica 15.

¹⁹⁵ I-PC 2013.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del I-PC 2013.

Asimismo, los profesores de asignatura también se enfocan a la formación de estudiantes para la investigación a nivel licenciatura (85%) y en menor medida a los de posgrado.

Los datos dan cuenta de que los profesores de pedagogía están mayormente centrados en la formación para la investigación a nivel licenciatura, sin dejar de mencionar que en el nivel de posgrado la elaboración de tesis, tesinas e informes académicos es una labor mucho más compleja y prolongada.

Incorporación de los estudiantes a proyectos de investigación

Debido a la gran cantidad de estudiantes de licenciatura y a los pocos espacios que hay dentro de los grupos y proyectos de investigación, no todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar.

[...] la verdad es que son muy pocos los estudiantes que se integran a los proyectos de investigación. [...] vamos obedece eso más o menos a las

formas regulares de la operación meritocrática del sistema educativo de este país [...] (E-6)

A pesar de que los PAPIIT y PAPIME representan un importante medio para la incorporación de estudiantes, ya que otorgan determinadas becas para cada proyecto, no es suficiente; además se establece una serie de requisitos para su obtención.

[...] desde luego la inmensa mayoría creo que nunca han sido considerados porque se les pone una serie de requisitos, de promedios, etcétera; que deja de lado a muchos la posibilidad de participar en los proyectos. Luego habría que ver en qué condiciones participan usualmente, a veces se convierten en mandaderos, en los que preparan el café, eso no tendría ningún sentido [...] (E-4)

[...] salvo los proyectos PAPIIT que tienen recursos para que tener becarios, o sea los puedes integrar [...] (de otra forma) no tienes otra capacidad de integrarlos [...] (E-5)

Uno de los profesores entrevistados profundiza en el tema de la inclusión de los estudiantes:

Yo soy de la idea de que el estudiante de licenciatura podría irse vinculando de alguna forma a los proyectos de investigación, sin necesidad de que se formalizase en proyectos PAPIIT. Porque quizá esto es darle

relevancia al proyecto PAPIIT que es el que aporta los recursos y, nuevamente el salón de clases queda en un segundo sitio y yo diría en el salón de clases hacer la investigación. (E-4)

Otra de las dificultades para la incorporación de estudiantes a determinados proyectos de investigación es la falta de comunicación de los proyectos o programas en los que pueden incorporarse de acuerdo con sus intereses.

[...] porque luego los alumnos tampoco no saben a qué profesores recurrir, es pura casualidad o porque alguien les dice o porque les tocó estar con algún profesor que les haya llamado la atención. Entonces esa red, esa combinación más amplia, yo creo que sería útil. (E-1)

Pese a todas las limitantes, la formación para la investigación de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía es una práctica frecuente en la FFyL, al respecto se refiere:

[...] trabajamos mucho en eso, a veces más, nos lleva más porque eso te implica muchísimo tiempo, que a veces se resta entre comillas desde otra mirada en sí al trabajo de investigación [...] (E-3)

CONCLUSIONES

En México el ámbito universitario sigue constituyendo el principal espacio para el desarrollo de la investigación educativa y la UNAM mantiene una fuerte presencia en ese campo a nivel nacional. El trabajo académico de la FFyL forma parte de ese esfuerzo institucional y, a partir de las evidencias recopiladas para esta investigación a través de los informes, el cuestionario y las entrevistas, se concluye que el profesorado del nivel de licenciatura en pedagogía participa de una manera importante en esta actividad. Así, puede confirmarse el supuesto central de esta investigación en el sentido de que la planta académica del nivel de licenciatura en pedagogía desarrolla diversas actividades de investigación las cuales son poco reconocidas.

Debe considerarse sin embargo que dicha contribución asume una condición diferente que depende de la figura académica de la cual se hable. Así, mientras en el caso de los profesores de carrera el desarrollo de actividades de investigación educativa –además de las actividades principales de docencia– es cada vez más relevante, en el caso de los profesores de asignatura las actividades de investigación también han comenzado a cobrar relevancia.

Los profesores de carrera tienen un perfil académico que da una gran cabida a las funciones de investigación: de manera predominante cuentan con grados de doctorado o maestría; algunos cuentan con líneas y proyectos de investigación definidos; tienen una producción académica expresada en libros, capítulos de libros y artículos principalmente; forman parte de grupos, redes y

asociaciones de investigación; someten sus trabajos a dictamen y los presentan en reuniones especializadas; además dirigen trabajos de investigación de sus alumnos entre otras actividades.

Los profesores de asignatura por otro lado, constituyen un grupo de una gran diversidad e incluyen desde aquellos que solamente imparten una clase en el nivel de licenciatura, hasta quienes tienen asignadas más de diez horas de docencia a la semana. En este grupo también se incluyen a los profesores que tienen tiempo completo en otras entidades universitarias e incluso a investigadores adscritos a centros o institutos especializados en la IE.

Los investigadores y los profesores de tiempo completo adscritos a otras entidades cubren en términos generales con criterios de investigación muy similares a los profesores de carrera de la propia FFyL. Incluso, en algunos casos, cuentan con una presencia nacional e internacional de alta relevancia.

Uno de los datos más significativos de este trabajo es que los profesores de asignatura contratados por horas, y que no tienen un señalamiento estatutario relacionado con la investigación, realizan actividades relacionadas con esta función. Así, poco más de la mitad de dichos profesores cuentan con estudios de maestría y doctorado; y el 31% del total de estos profesores está realizando una tesis de posgrado; se adscriben a diversas líneas de investigación; asimismo forman parte de asociaciones relacionadas directamente con la investigación como el SNI, el COMIE, algunas redes de investigación y comités editoriales. Muchos de ellos también exponen su trabajo académico en encuentros especializados nacionales y del extranjero y, participan en la dirección de tesis básicamente de nivel licenciatura. Estas evidencias permiten afirmar que los

profesores de asignatura de pedagogía tienen participación en las actividades de investigación más de lo que comúnmente se cree.

No obstante, es importante destacar que los profesores de asignatura con dedicación limitada a la FFyL tienen, en términos generales, enormes desventajas para llevar a cabo actividades de investigación, ya que tienen restringido el acceso a condiciones básicas de infraestructura y a otros estímulos que la UNAM ofrece a los profesores de carrera, como es el caso de los programas PAPIIT y PAPIIME.

También es posible señalar que se carece de un programa institucional de investigación que permita dar mayor orden y proyección a las actividades de investigación de los profesores; así como de propuestas para impulsar la investigación y la colaboración entre los docentes, puesto que existe un desconocimiento generalizado sobre las actividades de investigación que éstos realizan.

Cabe señalar que no en todos los casos se cuenta con los apoyos institucionales requeridos para la investigación como espacios físicos, financiamiento, bibliotecas especializadas o recursos digitales (tecnología), lo cual llega a obstaculizar el desarrollo de la IE. Por todo lo anterior es posible sostener que:

- a) Hace falta una mayor difusión del conocimiento generado ya que los resultados de las investigaciones que realizan los profesores de pedagogía se concentran en la UNAM y gran parte de su producción es editada por esta casa de estudios.

- b) Si bien la FFyL cuenta con información general sobre el profesorado y ésta fue accesible para el trabajo que aquí se presenta, debe señalarse que existen algunos vacíos de información sobre todo en el caso de los profesores de asignatura.
- c) En tal sentido, es que se considera fundamental la realización de un inventario completo del profesorado de pedagogía tanto de carrera como de asignatura. En ambos casos es necesario profundizar en las actividades de investigación, en su vínculo con la docencia y en las potencialidades que existen de cara al futuro.

Los puntos antes descritos son, en síntesis, los resultados de la investigación realizada que, como se ha señalado, antes de intentar ofrecer conclusiones definitivas, buscan aportar elementos para un mejor conocimiento de los rasgos de la pedagogía, de sus actores y de sus diversos procesos. La mejora de las actividades de docencia, investigación y difusión en el campo de la pedagogía, está sin duda relacionada con el incremento de análisis e investigaciones que permitan conocer su funcionamiento y sus retos. Ese es el propósito de este trabajo.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario al profesorado del Colegio de Pedagogía de la FFyL (CPCP-FFyL 2014)

Cuestionario	Modificar	Salir
<h3 style="margin: 0;">La investigación educativa en el Colegio de Pedagogía de la UNAM</h3> <p style="margin: 0;">Cuestionario al profesorado del Colegio de Pedagogía de la FFyL</p>		
<p>Profesores del Colegio de Pedagogía:</p> <p>Por este medio se solicita su amable apoyo para llevar a cabo el trabajo de tesis: <i>La investigación educativa en el Colegio de Pedagogía de la UNAM</i>. Se trata de un estudio que busca documentar los esfuerzos en materia de investigación educativa que realiza la planta docente del Colegio.</p> <p>El cuestionario adjunto es la base de la investigación, se espera que pueda ser respondido en el plazo de un mes a partir de esta fecha. La información y los datos personales serán tratados en términos estrictamente académicos y bajo un criterio de respeto a la privacidad.</p> <p>Atentamente</p> <p>Iñe Castro Egresada del Colegio de Pedagogía.</p> <p>Nota: Usted podrá concluir su cuestionario en una o más sesiones y también podrá hacer correcciones. Para ello se le asignará un código que conocerá al enviar sus datos por primera vez.</p>		
<p>1. Datos generales</p>		
1) Sexo *	Hombre <input type="radio"/> Mujer <input type="radio"/>	
2) Edad*	≤ 40 <input type="radio"/> 41-50 <input type="radio"/> 51-60 <input type="radio"/> 61-70 <input type="radio"/> ≥ 71 <input type="radio"/>	
3) Nacionalidad	Mex <input type="radio"/> Otra <input type="radio"/> Especifique <input style="width: 100px;" type="text"/>	
4) Su actividad principales*	<input type="radio"/> Docencia <input type="radio"/> Investigación <input type="radio"/> Actividades administrativas <input type="radio"/> Otra. Especifique <input style="width: 100px;" type="text"/>	
5) Asignatura(s) que imparte o ha impartido en los 3 años recientes en el Colegio de Pedagogía:	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	
6) Nombramiento en el Colegio de Pedagogía:	<input type="radio"/> Profesor de Asignatura A <input type="radio"/> Profesor de Asignatura B <input type="radio"/> Profesor de Carrera Asociado Nivel <input style="width: 50px;" type="text"/> <input type="radio"/> Profesor de Carrera Titular Nivel <input style="width: 50px;" type="text"/> <input type="radio"/> Investigador con actividades docentes (art. 61 del EPA)	
7) Antigüedad como docente en el Colegio de Pedagogía:	≤ 10 <input type="radio"/> 11-20 <input type="radio"/> 21-30 <input type="radio"/> 31-40 <input type="radio"/> ≥ 41 <input type="radio"/>	
8) Antigüedad en la UNAM (En caso de ser diferente a la anterior):	≤ 10 <input type="radio"/> 11-20 <input type="radio"/> 21-30 <input type="radio"/> 31-40 <input type="radio"/> ≥ 41 <input type="radio"/>	

9) Además de su nombramiento en el Colegio de Pedagogía, ¿tiene otro nombramiento académico o profesional?	<input type="radio"/> No
	<input type="radio"/> Sí
	10) Institución o dependencia
	<input type="text"/>
	11) Nombramiento
	<input type="text"/>

12) Formación académica:

Nivel	Carrera o Área	Institución	Período	Año de obtención del grado
Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Especialidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Maestría	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Doctorado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Postdoctorado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

13) ¿Ha realizado alguna estancia académica en otra institución nacional o extranjera?	<input type="radio"/> No
	<input type="radio"/> Sí
	Institución, duración y actividad principal
	<input type="text"/>

14) Tesis realizadas:

Nivel	Título del trabajo	Estado	
		En proceso	Concluido
Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maestría	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doctorado	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Producción académica

15) ¿Cuáles son los resultados más significativos de su trabajo académico del año 2010 a la fecha? (puede señalar más de una opción)

Tesis o tesina
 Informe académico
 Artículos
 Capítulos de libro
 Libros
 Otro. Especifique

16) En caso de tener publicaciones especializadas anote las 5 que considere más relevantes:

Libro, artículo, capítulo de libro, reporte ...	Título	Año	Tipo de proyecto	
			Individual	Colectivo
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) ¿A qué campo(s) o línea(s) de investigación adscribe su producción académica?
(El listado corresponde a los campos teóricos de investigación referidos por el COMIE.)

Sistema educativo en su conjunto
 Posgrado y desarrollo del conocimiento
 Educación inicial y básica
 Educación continua y otras alfabetizaciones
 Educación media superior
 Educación en espacios no escolares
 Educación superior

18) Para la realización de alguno de estos trabajos académicos ¿recibió financiamiento de la UNAM?

No
 Sí ¿De qué tipo?:

 Beca

 Programas especializados (PAPIIT, PPA, PAPIME)

 Otro. Especifique: _____

19) ¿Ha presentado alguno de sus trabajos académicos en eventos especializados (Congresos, foros, mesas redondas...)?

No
 Sí

Incluir los tres que considere más importantes del año 2010 a la fecha:

1. Dirección de Tesis

20) En caso de haber dirigido tesis o tesinas, especifique las 5 más recientes:

Nivel	Institución	Título del trabajo	Campo temático	Año de presentación

1. Membresías Académicas

21) ¿Forma parte de alguna asociación académica?

No
 Sí Indique cuál:

 COMIE

 SNI

 AMC

 Comité Editorial ¿Cuál? _____

 Otro. Especifique _____

22) ¿Forma parte de algún grupo o red de investigación?

No
 Sí ¿Cuál? _____

FUENTES DE CONSULTA

Fuentes primarias

Informe 2013 de profesores de carrera, UNAM-FFyL (Versión digital, 29 de abril de 2015)

Informe 2013 de profesores de asignatura, UNAM-FFyL (Versión digital, 29 de abril de 2015)

Cuestionario al profesorado del Colegio de Pedagogía de la FFyL

Entrevistas

Entrevista a la Dra. Martha Corenstein Zaslav, Profesora de carrera de la FFyL, México, D.F., 24 de junio de 2015 (E-1)

Entrevista a la Dra. Guadalupe García Casanova, Profesora de carrera de la FFyL, México, D.F., 16 de junio de 2015 (E-2)

Entrevista a la Dra. Marcela Gómez Sollano, Profesora de carrera de la FFyL, México, D.F., 22 de junio de 2015 (E-3)

Entrevista al Dr. Fernando Jiménez Mier y Terán, Profesor de carrera de la FCPyS y Profesor de asignatura de la FFyL, México, D.F., 16 de junio de 2015 (E-4)

Entrevista a la Dra. Ana María del Pilar Martínez Hernández, Profesora de carrera de la FFyL, México, D.F., 18 de junio de 2015 (E-5)

Entrevista a la Dra. Ana María Salmerón Castro, Profesora de carrera de la FFyL, México, D.F., 26 de junio de 2015 (E-6)

Libros y artículos

- American Educational Research Association (2015) *What is education research?*
Disponible en:
<<http://www.aera.net/EducationResearch/WhatisEducationResearch/tabid/13453/Default.aspx>> Consultado: 19 de febrero de 2015.
- ARREDONDO, Martiniano, *et al.* (1989) *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, México, UNAM-CESU. (Cuadernos del CESU, núm. 13)
- BÉJAR, Raúl y Jorge Isaac (coords.) (2005) *Investigación y docencia. Una relación compleja en la universidad moderna*, México, Centro de Estudios para el Desarrollo Alternativo, A.C./Plaza y Valdés.
- BENEDITO, Vicenç, Virginia Ferrer y Vicente Ferreres (1995) *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- BUNGE, Mario (1983) *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, 2ª ed., Barcelona, Ariel.
- CAMARENA, Eugenio (2006) *Investigación y pedagogía*, México, Gernika.
- CAMPBELL, Donald y Julian Stanley (2001) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CARR, Wilfred (2002) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, 3ª ed., Madrid, Morata.
- CARRASCO José y José Calderero (2000) *Aprendo a investigar en educación*, Madrid, Rialp.
- CASANOVA, Hugo (2011) “La investigación educativa en México hoy” en María Pisano, Ángel Robledo y María Paladini (comps.) *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*, Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, pp. 125-149.
- CASANOVA, Hugo (2012) *El gobierno de la universidad en España*, La Coruña, Netbiblo.
- CASANOVA, Hugo (2015) “La investigación educativa en México: antecedentes y rasgos actuales” (en proceso editorial).

- CASTELLS, Manuel (2002) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. 1, La sociedad red, México, Siglo XXI.
- CLARK, Burton (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, UNAM/M.A. Porrúa.
- COLINA, Alicia y Raúl Osorio (2004) *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- COMIE. Estatutos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/docs/comie/estatutos/estatutos_compulsa_20080514.pdf> Consultado: 28 de agosto de 2015.
- COMIE (2011) *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- COMIE (2013) *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- CRONBACH, Lee y Patrick Suppes (comps.) (1969) *Research for tomorrow's schools. Disciplined inquiry for education: Report*, New York, Macmillan.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1991) "Historia de la investigación educativa" en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives, pp. 3310-3319.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1996) *La investigación educativa en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1990) *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, UNAM-CESU. (Cuadernos del CESU, núm. 20)
- ESCUADERO, Juan (1990) "Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica", en *Revista Currículum*, núm. 2, noviembre, España, Universidad de La Laguna. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2642> Consultado: 24 de febrero de 2015.

- GIBBONS, Michael, *et al.* (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- GIL, Manuel, *et al.* (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco.
- GONZÁLEZ, Hamlet, Ángela Lambert y José Luis Serrano (2012) *Las necesidades de formación de los docentes universitarios*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- GUTIÉRREZ, Norma (1998) "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 13-38.
- HÄRNQVIST, Kjell (1991) "Investigadores: formación" en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives, pp. 3422-3429.
- HUSÉN, Torsten (1991) "Investigación educativa y toma de decisiones políticas" en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives, pp. 3343-3351.
- HUSÉN, Torsten (1991) "Investigación: paradigmas en educación" en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives, pp. 3418-3422.
- KAESTLE, Carl (1993) "The awful reputation of education research" in *Educational Researcher*, vol. 22, no. 1, pp. 23, 26-31.
- KAPLAN, Abraham (1976) "Positivismo" en David Sills (dir.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol. 8, Madrid, Aguilar, pp. 375-380.
- KEMMIS, Stephen (2002) "Prólogo" en Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, 3ª ed., Madrid, Morata, pp. 17-38.
- KUHN, Thomas (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.

- LATAPÍ, Pablo (1994) *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ, Martha, Lya Sañudo y Rolando Maggi (coords.) (2013) *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*, México, ANUIES-COMIE.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1994) *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- MARKLUND, Sixten y John Keeves (1991) “Investigación: necesidades y prioridades” en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives, pp. 3388-3398.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe (1996) “La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano” en Gilbert de Landsheere, *La investigación educativa en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 347-372.
- MCMILLAN, James y Sally Schumacher (2005) *Investigación educativa*, 5ª. ed., Madrid, Pearson Educación.
- OCDE-CERI (2004) *Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos*. Reporte de los examinadores sobre México. Disponible en: <www.oecd.org/mexico/32496490.pdf> Consultado: 25 de mayo de 2015.
- POSTLETHWAITE, Neville (1991) “Investigación: organizaciones en el campo de la educación” en Torsten Husén y Neville Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia, Vicens-Vives, pp. 3398-4410.
- RAMÍREZ, Rosalba y Eduardo Weiss (2004) “Los investigadores educativos en México: una aproximación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, México, COMIE, pp. 501-514.
- SARRAMONA, Jaime (1980) *Investigación y estadística aplicadas a la educación*, Barcelona, CEAC.
- SEP (2007) *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) Informe ejecutivo*, México: SEP. Disponible en: <<http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf>> Consultado: 10 de junio de 2015.

- SOLTIS, Jonas (1984) "On the nature of educational research", in *Educational Researcher*, vol. 13, no. 10, diciembre, pp. 5-10.
- THEESZ, Margarita (1991) *La investigación educativa en la UNAM: análisis y perspectivas a futuro*, Tesis de maestría, México, UNAM-FCPyS.
- UNAM (1974) *Estatuto del personal académico de la UNAM*. Disponible en <http://dgapa.unam.mx/html/normatividad/epa.html> Consultado: 2 de julio de 2015.
- UNAM (2003) *La investigación humanística y social en la UNAM*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades.
- UNAM (2007) *La investigación en facultades y escuelas de la UNAM*, México, UNAM-Secretaría de Desarrollo Institucional.
- UNAM (2011) *La investigación en ciencias sociales y humanidades*, México: UNAM-Coordinación de Humanidades.
- UNAM, *Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)*. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/papiit/papit.html> Consultado: 6 de julio de 2015.
- UNAM, *Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)*. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/papime/papime.html> Consultado: 6 de julio de 2015.
- UNAM, *Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura*. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/pepasig.html> Consultado: 6 de julio de 2015.
- UNAM, *Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación*. Disponible en: <http://www.becas.unam.mx/portal/index.php/component/content/article/37-becas/113-programa-de-estimulos-de-iniciacion-a-la-investigacion-peii> Consultado: 6 de julio de 2015.
- UNAM, *Programa de Perfeccionamiento Académico*. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/PPA/ppa.html> Consultado: 6 de julio de 2015.

UNAM, *Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo*. Disponible en: <http://dgapa.unam.mx/html/estimulos/pride.html> Consultado: 6 de julio de 2015.

WEISS, Eduardo y Rolando Maggi (1997) *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México, 1982-1992*, México, COMIE.

WEISS, Eduardo (2003) “Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento” en Eduardo Weiss (coord.) *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México, COMIE, pp. 57-79.

WITTROCK, Björn (1991) “¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada a la investigación” en *Revista de Educación*, Madrid, núm. 296, pp. 73-97.